

Autorität oder Selbstbestimmung?

Zur politischen Sozialisation
im Vorschulalter

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Justus Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Gertrud Beck
aus Wiesbaden

1970

Autorität oder Selbstbestimmung?

Zur politischen Sozialisation
im Vorschulalter

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Justus Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Gertrud Beck
aus Wiesbaden

1970



Dekan: Prof. Dr. Odo Marquard

I. Berichterstatter: Prof. Dr. Helge Pross

II. Berichterstatter: Prof. Dr. Albert Spitznagel

Tag der mündlichen Prüfung: 18. Dezember 1970

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
0. Vorwort	
1. AUTORITÄT - IHRE GESELLSCHAFTLICHE BEDEUTUNG UND IHRE REPRODUKTION IM SOZIALISATIONS- PROZESS	
1.1 Gesellschaftliche Bedeutung der Autorität	1
1.11 Begriff der Autorität	2
1.12 Personale und bürokratische Autorität in Kapitalismus	7
1.13 Verlagerung von Autorität auf anonyme Zwänge	9
1.2 Gesellschaftliche Bedeutung der Sozialisation	11
1.21 Begriff der Sozialisation	12
1.22 Internalisierung von Wertorientierungen in Sozialisationsprozeß	15
1.23 Gesellschaftliche Funktionen der Sozialisation	18
1.3 Reproduktion von Autorität in Sozialisations- prozeß	21
1.31 Funktionswandel der Autorität in der Familie	21
1.32 Einstellungen gegenüber der Autorität	25
1.33 Selbstgestaltung oder Fremdbestimmung von Situationen	26
1.34 Problemaufriß zur politischen Soziali- sation in Vorschulalter	30
2. POLITISCHE SOZIALISATION - FORSCHUNGSERGEBNISSE UND IHRE KONSEQUENZEN FÜR EINE UNTERSUCHUNG DER EINSTELLUNGEN VON VORSCHULKINDERN ZUR AUTORITÄT	
2.1 Zum Begriff der politischen Sozialisation	33
2.11 Politische Bildung in der BRD	33
2.12 Begriff der politischen Sozialisation	39

	Seite
2.13 Theoretische Ansätze zur politischen Sozialisation	
2.2 Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur politischen Sozialisation	46
2.21 Zur Bedeutung von Nationalsymbolen für die politische Sozialisation	46
2.22 Zur Bedeutung von Personen und Institutionen als Autoritätsträger	49
2.3 Konsequenzen für eine Untersuchung der Einstellungen von Vorschulkindern zur Autorität	55
2.31 Ziele und Möglichkeiten empirischer Forschung zur politischen Sozialisation	55
2.32 Grenzen der Übertragbarkeit von Forschungsergebnissen	59
2.33 Ziele und Praktiken der Sozialisation im Vorschulalter	63
2.34 Hypothesen zur Politischen Sozialisation im Vorschulalter	68
3. BEFRAGUNG ÜBER AUTORITÄT - MÖGLICHKEITEN UND BEDINGUNGEN EINER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG ZUR POLITISCHEN SOZIALISATION IM VORSCHULALTER	
3.1 Erprobung von Möglichkeiten einer Befragung von Vorschulkindern	72
3.11 Methoden der Befragung von Kindern	73
3.12 Bildmaterial als Hilfsmittel einer Befragung	75
3.13 Gespräche mit Schulanfängern über Autorität	80
3.14 Erste Befragung von Vorschulkindern und deren Eltern	83
3.2 Bedingungen der Untersuchung von Einstellungen Gießener Vorschulkinder zur Autorität	93
3.21 Intention und Material der Befragung	94
3.22 Durchführung und Verlauf der Befragung	101

3.23	Soziale Struktur der befragten Gruppe	105
3.24	Ausgewählte Determinanten der Sozialisation	
4.	AUTORITÄT ODER SELBSTBESTIMMUNG - ERGEBNISSE UND FOLGERUNGEN EINER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG ZUR POLITISCHEN SOZIALISATION IM VORSCHULALTER	
4.1	Bedeutung der Autorität im Vorschulalter im Bewußtsein der Kinder	120
4.11	Ergebnisse der Befragung zur Bedeutung der Autorität in Familie und Schule	120
4.12	Einstellungen zur Autorität in Familie und Schule	142
4.13	Ergebnisse der Befragung zum Rollenbild des Polizisten	149
4.14	Einstellungen zur politischen Autorität	157
4.2	Bedeutung der Autorität im Vorschulalter im Bewußtsein der Mütter	161
4.21	Ergebnisse der Befragung zur Bedeutung der Autorität in Familie und Schule	162
4.22	Bedeutung der Autorität für die Auswahl von Sozialisationszielen	174
4.23	Bedeutung der Autorität für die Auswahl von Sozialisationspraktiken	183
4.24	Zur Aktualität der Fragen über Autorität	197
4.25	Exkurs: Zum Vergleich der Reaktionen von Kindern und Eltern	203

5. ANHANG

5.1	Material für die Befragung	223
5.11	Brief an die Mütter von Schulanfängern	223
5.12	Fragebogen für die Kinderbefragung	224
5.13	Fragebogen für die Elternbefragung	233
5.14	Fragebogen zum Verlauf der Befragung	241
5.15	Brief an die Eltern der Schüler des 1. Schuljahres	242
5.2	Ergebnisse der Befragung	242
5.21	Zur Bedeutung der Autorität in Familie und Schule	242
5.22	Zum Rollenbild des Polizisten	270
5.23	Zur Bedeutung der Autorität für die Auswahl von Sozialisationszielen	272
5.24	Zur Bedeutung der Autorität für die Auswahl von Sozialisationspraktiken	274
5.25	Zur sozialen Situation der Familie	278
6.	BIBLIOGRAPHISCHER TEIL	
6.1	Literaturverzeichnis	281
6.2	Verzeichnis der Hilfsmittel	289

0. Vorwort

Die Anregung zu der hier vorgelegten Arbeit erwuchs aus meiner Tätigkeit im Seminar für Didaktik der Sozialkunde an der Abteilung für Erziehungswissenschaften der Universität Gießen. Zur Planung politischen Unterrichts bedarf der Lehrer nicht nur der Informationen über politisches Wissen und politische Einstellungen, die der Schüler in und durch die Schule erworben hat, er benötigt auch, u.zw. umso eher, je jünger die Schüler sind, Informationen über Einstellungen und Kenntnisse politischer Art, die durch die Sozialisation in der Familie vermittelt wurden.

Die Ausführung der Idee, politische Sozialisation im Vorschulalter und mögliche Konsequenzen für die politische Sozialisation in der Grundschule sowohl theoretisch als auch empirisch zu untersuchen, war nur möglich durch die vielfältige Hilfe, die ich während der Arbeit erfuhr. So bin ich Frau Prof. Dr. Helge Pross zu besonderem Dank verpflichtet, die mir durch Kritik, Anregungen und Hinweise die theoretische Auseinandersetzung mit dem Autoritätsproblem wesentlich erleichterte und durch Vermittlung und Befürwortung dazu beitrug, Voraussetzungen für die Durchführung einer empirischen Untersuchung zu schaffen. Zu danken habe ich auch Herrn Prof. Dr. H. Mieskes für die Beratung bei erziehungswissenschaftlichen Problemen und Herrn Prof. Dr. A. Spitznagel für Rat und Hilfe bei der statistischen Analyse des empirischen Materials. Auch Herrn Prof. W. Hilligen und den Kollegen, die immer wieder bereit waren, Fragen zu beantworten und in Gesprächen Anregungen und Hinweise zu geben, möchte ich danken. Die Durchführung der empirischen Untersuchung wurde ermöglicht durch Mitarbeit von Studenten der Abteilung für Erziehungswissenschaften, das Deutsche Rechenzentrum in Darmstadt und vor allem durch eine Finanzierungsbeihilfe des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit in Bonn, dem ich hierfür besonderen Dank schulde.

1. AUTORITÄT - IHRE GESELLSCHAFTLICHE BEDEUTUNG UND IHRE REPRODUKTION IM SOZIALISATIONSPROZESS

1.1 Gesellschaftliche Bedeutung der Autorität

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen bzw. dem Begriff "Autorität" hat vielfältige und widersprüchliche Ergebnisse erbracht.¹⁾ Es lassen sich dabei zwei nach Frageansatz und Ziel differierende Gruppen von Untersuchungen unterscheiden. Während einige Autoren vor allem versuchen, eine Ableitung bzw. Begründung für Autorität von ihrem Ursprung her zu definieren²⁾, steht im Mittelpunkt der anderen Arbeiten die Analyse konkreter Autoritätsstrukturen und ihrer Funktion innerhalb einer Gesellschaft. In der hier vorgelegten Untersuchung wird danach gefragt, welche Bedeutung die Autorität im Bewußtsein von Eltern und in der Übertragung auf das Bewußtsein von Kindern in der vorschulischen Sozialisation für die Aufrechterhaltung von Abhängigkeitsverhältnissen

1) Verwiesen sei hier nur auf einige begriffshistorische und zusammenfassende Arbeiten:

Bernsdorf, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, 2. Ausgabe, Stuttgart 1969, Stichwort "Autorität", S.73-77; v. Bethusy-Huc, V.: Autorität in der modernen Demokratie, in: Interdependenz von Politik und Wirtschaft, Berlin 1967, S.91-96; Hartmann, H.: Funktionale Autorität, Stuttgart 1964; Marcuse, H.: Ideengeschichtlicher Teil der Studien über Autorität und Familie, hrsg. von M. Horkheimer, Paris 1936, S.136-228; Strzelewicz, W.: Zum Autoritätsproblem in der modernen Soziologie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 11. Jg., 1959, S.198-222; Strzelewicz, W.: Herrschaft ohne Zwang, Systeme und Interpretation der Autorität heute, in: Die autoritäre Gesellschaft, Kritik Bd. 1, Köln und Opladen 1969, S.21-53

2) Vgl. u.a.:

Autorität, was ist das heute?, München 1965; Die Autorität und die Deutschen, hrsg. von C.G. Schmidt-Freytag, München 1966; v. Nell-Breuning, O.: Quellen und Grenzen der Autorität, in: Integritas, geistige Wandlung und menschliche Wirklichkeit, hrsg. von D. Stolte und R. Wisser, Tübingen 1966, S.191-222; Zwang-Autorität-Freiheit in der Erziehung, Weinheim, Berlin 1957

in unserer Gesellschaft hat. Deshalb können die Arbeiten, die sich ausschließlich mit dem Nachweis der Legitimität von Autorität befassen ohne konkrete Autoritätsstrukturen zu analysieren, vernachlässigt werden.

1.11 Begriff der Autorität

Innerhalb der Gruppe von Arbeiten, die sich mit der gesellschaftlichen Funktion der Autorität befassen, findet sich in den "Studien über Autorität und Familie"¹⁾ die wohl umfassendste Auseinandersetzung mit dem Problem der Vermittlung von Autorität durch die Familie. Unter dem Begriff Autorität wird dabei immer ein Doppeltes verstanden: "... ein bestimmtes Mass an Freiheit (Freiwilligkeit: Anerkennung und Bejahung des Autoritätsträgers, die nicht auf blossen Zwang gegründet ist) und andererseits Unterwerfung, Bindung des eigenen Willens (ja des eigenen Denkens, der eigenen Vernunft) an den autoritativen Willen des anderen,..."²⁾. Auch Horkheimer betont den Doppelcharakter der Autorität, wenn er von einem "Verhältnis bejahter Abhängigkeit" spricht.³⁾ Die meisten sozialwissenschaftlichen Untersuchungen zum Autoritätsproblem stimmen überein, "daß Autorität nicht mit Gewalt identifiziert werden kann, sondern durch zu Gehorsam veranlassende Zustimmung gekennzeichnet ist"⁴⁾. Die Freiwilligkeit der

1) Studien über Autorität und Familie, 5. Bd. der Schriften des Instituts für Sozialforschung, hrsg. v. M. Horkheimer, Paris 1936; hieraus vor allem die theoretischen Entwürfe: Allgemeiner Teil (M. Horkheimer), S.3-76, Sozialpsychologischer Teil (E. Fromm), S.77-135, Ideengeschichtlicher Teil (H. Marcuse), S. 136-228. In seiner Schrift "Marx und Freud, Ihr Verhältnis zur modernen Anthropologie", Göttingen 1967, S.91, bezeichnet Wyss diese Studien als bisher wichtigste Arbeit, die den psychologischen und den soziologischen Ansatz verbindet, ohne je den anderen zu vernachlässigen bzw. zu verfälschen.

2) Marcuse, Autorität und Familie, a.a.O., S.136

3) Horkheimer, Autorität und Familie, a.a.O., S.24,46

4) v. Bethusy-Hue, Autorität..., a.a.O., S.92, vgl. auch Bernsdorf, Wörterbuch..., a.a.O., S.73,77

Ein- und Unterordnung eines Individuums unter das "Ansehen oder die Geltung von Personen oder überpersönlichen und unpersönlichen Wertträger(n) (Gruppen, Symbole(n), Bräuche(n), Institutionen etc.)" ¹⁾ ist jedoch eng verbunden mit dem Bewußtsein tatsächlichen oder möglichen Zwanges, der die Loyalität gegenüber den Entscheidungs- und Verhaltensmustern durch Sanktionen kontrolliert. ²⁾

Dahrendorf unterscheidet positive und negative Autoritätsrollen ³⁾ und setzt Autorität mit legitimer Macht gleich.

Für Strzelewicz ist Autorität "eine soziale Relation, in der der eine Part für den anderen eine meistens auch entscheidungsberechtigende Führungs- und Vorbildrolle spielt, wobei in den Worten Führung und Vorbild jenes Element der auch 'inneren' Anerkennung und einer jeweils verschiedenen Gefühlsbindung an die als Autorität anerkannte Person, Personengruppe oder Instanz ausgedrückt werden soll" ⁴⁾.

Mit der Einführung des Begriffes "Führungs- und Vorbildrolle" möchte Strzelewicz ausdrücken, daß sich Autorität auch außerhalb von Herrschaftsverbänden findet. Er wendet sich damit gegen die Gleichsetzung von Autorität und Herrschaft, wie sie sich bei einigen Soziologen im Anschluß

1) Bernsdorf, Wörterbuch..., a.a.O., S.73

2) "Die sogenannte soziale Natur, das Sich-Einfügen in eine gegebene Ordnung, mag es auch pragmatisch, moralisch oder religiös begründet werden, geht wesentlich auf die Erinnerung an Zwangsakte zurück, wodurch die Menschen 'soziabel' gemacht, zivilisiert worden sind und die ihnen auch heute noch drohen, wenn sie allzu vergesslich werden sollten." Horkheimer, Autorität und Familie, a.a.O., S.11

3) "Die negativen Autoritätsrollen, d.h. die von der legitimen Macht Ausgeschlossenen, sollen als prinzipiell den positiven Autoritätsrollen entgegengesetzt angenommen werden." Dahrendorf, R.: Soziale Klassen und Klassenkonflikte in der industriellen Gesellschaft, Stuttgart 1957, S.162

4) Strzelewicz, Zum Autoritätsproblem, a.a.O., S. 204

an Max Weber findet.¹⁾ Diese Abgrenzung gegenüber Herrschaft hat vor allem Bedeutung für die innerhalb der Familie ausgeübte und anerkannte Autorität. Denn "die 'Macht' - und vollends die Autorität - des Vaters in der Familie beruht nicht auf Herrschaft, sie dient nicht gesellschaftlicher Nutznießung"²⁾. Autorität wird hier und auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit weder als Synonym für Herrschaft, noch als unaufhebbare Eigenschaft von Personen verstanden, sondern als ein Verhältnis, bei dem sich ein Individuum freiwillig bei gleichzeitigem Bewußtsein möglichen Zwanges fremdgesetzten Entscheidungen unterordnet.

"Wenn wir vorläufig als autoritär jene inneren und äußeren Handlungsweisen ansehen, in denen sich die Menschen einer fremden Instanz unterwerfen, so springt sogleich der widerspruchsvolle Charakter dieser Kategorie in die Augen. Das autoritäre Handeln kann im wirklichen und bewußten Interesse von Individuen und Gruppen liegen."³⁾ Autorität kann notwendig sein zum Überleben entsprechend dem Entwicklungsstand der Produktivkräfte und kann somit eine progressive Funktion haben, sie kann aber auch dazu dienen, "objektiv" überholte Abhängigkeits- und Herrschaftsverhältnisse einer Gesellschaft zu perpetuieren und damit repressiv wirken.⁴⁾ Welche dieser Funktionen eine je vorhandene Form von Autorität ausübt, läßt sich nur aus den je gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen erklären. Autorität kann sinnvoll nur als historisch de-

1) Vgl. hierzu: Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft, 4. Aufl., Tübingen 1958
über den Autoritätsbegriff Webers und seine Gleichsetzung mit Herrschaft:
Dahrendorf, Soziale Klassen, a.a.O., S.75; Hartmann, Funktionale Autorität, a.a.O.; Parsons, T.: Beiträge zur soziologischen Theorie, hrsg. v. D. Kelsen, New York, N. 1954, S.105/106, 232; Strzelewicz, Zum Autoritätsproblem, a.a.O., S.205; Strzelewicz, Herrschaft ohne Macht, a.a.O., S.22-23, 29

2) Polak, A.: Kathizismus und Antikathizismus, zur Soziologie des Ort-Ort-Non-Orts, Bonn/Bert/In. 1957, S. 13

3) Honneth, Autorität und Familie, a.a.O., S. 24

4) Vgl. Ketscher, H.: Zum Strukturwandel von Autorität und Familie, in: Das Argument, 4. Jg., 1962, S. 26 ff.

terminiert erfaßt werden.¹⁾ Fromm spricht von "vernünftiger" bzw. "hemmender"²⁾ und von "rationaler" bzw. "irrationaler" Autorität³⁾. So schwierig es sein wird, für eine konkrete historische Gesellschaft zu unterscheiden, wieviel Autorität notwendig, nützlich, fortschrittlich ist, so hilfreich und unabdingbar ist diese Differenzierung als operationale Kategorie. Solange das Bewußtsein der Individuen Autorität nicht als eine "fragwürdige", d.h. als eine auf ihren Sinn zu befragende Erscheinung, sondern als eine Art Naturereignis registriert, ist der Abbau von überflüssiger, hemmender, repressiver

-
- 1) "Autorität als bejahte Abhängigkeit kann ... sowohl fortschrittliche, den Interessen der Beteiligten entsprechende, der Entfaltung der menschlichen Kräfte günstige Verhältnisse bedeuten als auch einen Inbegriff künstlich aufrechterhaltener, längst unwahr gewordener gesellschaftlicher Verhältnisse und Vorstellungen, die den wirklichen Interessen der Allgemeinheit zuwiderlaufen." Horkheimer, Autorität und Familie, a.a.O., S.24/35
 - 2) Fromm, E.: Die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt/M. 1966, S.164
 - 3) Hier nach Strzelewicz, Zum Autoritätsproblem, a.a.O., S.206;
Strzelewicz selbst spricht von funktionaler Autorität und versteht darunter ein auf Sachkompetenz beruhendes Führungs-Nachfolgeverhältnis im Weisungsgefüge (Herrschaft ohne Zwang, a.a.O., S.47). Er bewertet Autorität nicht im Sinne von notwendig oder überflüssig, sondern nur nach der Art ihrer Legitimierung. Das zeigt sich besonders deutlich an seiner Unterscheidung von "Herrschaftsautorität" und "Auftragsautorität" (Zum Autoritätsproblem, a.a.O., S.206 ff, Herrschaft ohne Zwang, a.a.O., S. 32 ff, 37 ff).
Vgl. hierzu auch: v. Bethusy-Huc, Autorität..., a.a.O., S.95; v. Nell-Breuning, Quellen und Grenzen, a.a.O., S.195; Parsons, Beiträge..., a.a.O., S.58, 166, 198; Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, a.a.O., und die Kritik an dieser Art von Differenzierung in: Kritik Bd. 1: Die autoritäre Gesellschaft, a.a.O., bei Hartfield, S. 14 und Hochheimer, S. 66

Autorität kaum möglich.¹⁾

Die Autorität ist damit in doppelter Hinsicht ambivalent, zum einen durch ihre teils hemmende, teils produktive Funktion für die gesellschaftliche Entwicklung und zum zweiten durch die ihr eigene auf Zwang und Freiwilligkeit beruhende Art der Anerkennung seitens der ihr unterworfenen Individuen. Die Funktion der Autorität in einer Gesellschaft und die Art der Anerkennung durch die Individuen sind wiederum wechselseitig anhängig. "Es versteht sich, daß die Autorität, je weniger ihre Gewalt in diesem Sinne in ihrer realen und gesellschaftlichen Rolle notwendig begründet ist, desto mehr versuchen muß, durch alle Arten von Techniken bei den ihr Unterworfenen die Vorstellung von ihrer Gewalt zu erzeugen."²⁾

Wie die Individuen dazu gebracht werden, die gesellschaftlich je erwünschten Ein- und Unterordnungsforderungen freiwillig anzuerkennen, d.h. ihre Abhängigkeit zu bejahen, müßte vor allem durch eine Analyse der Prozesse erklärt werden, in denen sich der Aufbau der Persönlichkeit vollzieht und durch die die einzelnen in die Gesellschaft eingeführt werden. "Die Rolle eines Autoritätsverhältnisses in seiner Zeit und sein besonderer Inhalt, ferner

1) "Soweit es sich um das Fortbestehen alter Gesellschaftsformen handelt, spielen aber nicht Einsichten, sondern menschliche Reaktionsweisen die Hauptrolle, die sich in Wechselwirkung mit einem System kultureller Einrichtungen auf der Basis der gesellschaftlichen Lebensprozesse verfestigt haben. Zu ihnen gehört die bewußte und unbewußte, jeden Schritt des Einzelnen mitbestimmende Fähigkeit, sich ein- und unterzuordnen, die Eigenschaft, bestehende Verhältnisse als solche im Denken und Handeln zu bejahen, in Abhängigkeit von gegebenen Ordnungen und fremdem Willen zu leben, kurz die Autorität als ein Kennzeichen der gesamten Existenz. Die notwendige Herrschaft von Menschen über Menschen, welche die Gestalt der bisherigen Geschichte bestimmt, im Innern der Beherrschten selbst zu befestigen, ist eine Funktion des gesamten kulturellen Apparats der einzelnen Epochen gewesen; als Ergebnis wie als stets erneuerte Bedingung dieses Apparats bildet der Glaube an Autorität eine teils produktive, teils hemmende Triebkraft in der Geschichte." Horkheimer, Autorität und Familie, a.a.O., S. 21/22

2) Fromm, Autorität und Familie, a.a.O., S.108

der Grad der Differenziertheit der von ihm umspannten Individuen üben ihren Einfluß dabei aus, welche seelische Bedeutung das Anerkennen von Autorität besitzt."¹⁾

1.12 Personale und bürokratische Autorität im Kapitalismus

Im 19. und noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts war die Gesellschaft in Deutschland gekennzeichnet durch eine Verdinglichung, eine Hypostasierung personaler Autorität. Die aus ökonomischer Macht entspringende Autorität erscheint den ihr Unterworfenen "als die persönliche Autorität des Kapitalisten, als 'Macht eines fremden Willens, der ihr Tun seinem Zweck unterwirft'. Die Verdinglichung schlägt in eine falsche Personifizierung um: der zufällige Leiter des Arbeitsprozesses hat immer schon die Autorität, die nur erst aus der wirklichen Leitung des Arbeitsprozesses erwachsen könnte. Der Kapitalist besitzt und benutzt seine Autorität wesentlich als 'Personifikation des Kapitals'; seine personale Autorität gegenüber den Arbeitern ist nur 'die Personifizierung der Arbeitsbedingungen gegenüber der Arbeit',^{8,2)} Die hier von Marcuse referierte Analyse von Karl Marx erkennt durchaus an, daß ein an die Person des Unternehmers gebundenes Autoritäts- und Herrschaftsverhältnis in bestimmten Abschnitten der wirtschaftlichen Entwicklung notwendig war. Sie geht jedoch davon aus, daß durch die Entwicklung der Produktivkräfte eine weniger durch Herrschaft und Autorität bestimmte Organisation der Arbeit möglich sei. "Dieser Mechanismus, in dem ein ursprünglich durch den Arbeitsprozeß gebotenes autoritatives Herrschaftsverhältnis sich über seinen Ursprungsboden erweitert und stabilisiert, diese 'Verdinglichung' der Autorität geschieht teils 'von selbst', teils als Praxis der herrschenden Gruppen. ... Es ist die Autori-

1) Horkheimer, Autorität und Familie, a.a.O., S. 25

2) Marcuse, Autorität und Familie, a.a.O., S.208 (⁸: Marx, K.: Das Kapital, Ausgabe Meissner, Hamburg III, S.418)

tät der Tradition, an der Marx hier die gleiche Zweischlächtigkeit aufzeigt wie an der Autorität des Arbeitsleiters: die private Appropriation eines gesellschaftlichen Interesses und seine Verwandlung in ein ökonomisches und psychologisches Beherrschungsmittel."¹⁾

Eine Hypostasierung personaler Autorität läßt sich für den Staats- und Verwaltungsapparat nicht direkt und in gleichem Ausmaß wie für den ökonomischen Bereich nachweisen.²⁾

"Während die Autoritätsstruktur industrieller Organisation zugleich die Grenzen festlegt, durch die die beiden Aggregate der Träger der Autorität und der Autoritätslosen voneinander grundsätzlich getrennt sind, während also industrielle Organisationen insofern 'dichotomisch' sind, kennen bürokratische Organisationen graduelle Abstufungen der Kompetenzen oder Autoritätsbereiche, sind sie 'hierarchisch'."³⁾ Die Autorität der Bürokratie, d.h. die bürokratische Herrschaft, ist - nach Max Webers Typologie - der reinste Typus legaler Herrschaft.⁴⁾

Der Beamte verdankt seine Autorität nicht seiner Verfügungsgewalt über Produktionsmittel und der daraus resultierenden Abhängigkeit der ihm Unterstellten, er ist vielmehr durch die "gesetzte Regel" und durch Ernennung für sein Amt legitimiert.⁵⁾ Die bürokratische Autorität wird zwar durch eine Person verkörpert und ausgeübt, sie ist jedoch nicht an diese Person, sondern an deren Funktion gebunden. Die Interessen, nach denen sich die Anordnungen richten, sind der Bürokratie - im Gegensatz zum ökonomischen Bereich - vorgegeben. Sie "unterstützt die jeweils

1) Marcuse, Autorität und Familie, a.a.O., S.212

2) Zur Bedeutung der personalen Autorität vor allem des Vaters für die Familie der damaligen Zeit und speziell für die bürgerliche Kleinfamilie vgl. Kap. 1.31 dieser Arbeit: Funktionswandel der Autorität in der Familie.

3) Dahrendorf, Soziale Klassen, a.a.O., S. 245

4) Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, a.a.O., S.551

5) Weber, ebda., S.551, 559 ff.

herrschende Gruppe, indem sie deren Interessen und Direktiven pflichtgemäß und loyal verwaltet."¹⁾ Bis zum Ende der Kaiserzeit kann man den deutschen Staat als durch bürokratische und personale Autorität charakterisiert bezeichnen. Parsons spricht von "patriarchalischem Autoritismus und hochentwickelter Formalrechtlichkeit" des alten deutschen Staates.²⁾

1.13 Verlagerung der Autorität auf anonyme Zwänge

Die Entwicklung der Bürokratisierung³⁾ schwächte zunächst "die Macht des privaten Eigentümers und beförderte die Trennung von Eigentum und Leitung. ... - aber nicht, um sie überhaupt zu beseitigen, sondern nur um neue bürokratische Führungspositionen zu entwickeln, von denen her auch neuartige Chancen zur Herrschaftsausübung möglich geworden sind."⁴⁾ Die zunehmende Bürokratisierung bedeutet somit keine Verminderung von Autorität, sondern eine Verlagerung auf nichtpersonale Autoritätsträger. Im Zusammenhang mit anderen Tendenzen, wie z.B. der "zunehmenden Steuermöglichkeit durch die Kommunikationstechnik", des "sinkenden Anteil(s) des Individuums am gesamten Wissensschatz der Gesellschaft" und des "wachsende(n) Ohnmachtsgefühl(s) des Einzelnen und kleiner Gruppen"⁵⁾ wird die Tendenz noch deutlicher. "Die neue Qualität wird eingeführt mit der fortschreitenden Übertragung von Macht vom menschlichen Individuum auf den technisch bürokratischen Apparat, von lebendiger auf tote Arbeit, von persönlicher auf entfernte Kontrolle, von einer Maschine (oder einer Gruppe

1) Dahrendorf, Soziale Klassen..., a.a.O., S. 249

2) Parsons, Beiträge..., a.a.O., S.262, vgl. auch Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, a.a.O., S.689

3) Weber spricht bereits von einer quantitativ und qualitativ wachsenden Bürokratisierung, in: Wirtschaft und Gesellschaft, a.a.O., S.567/568

4) Strzelewicz, Herrschaft ohne Zwang, a.a.O., S.43

5) Strzelewicz, ebda.

von Maschinen) auf das gesamte System." ¹⁾

Autorität ist nicht verschwunden, sie hat sich nur unsichtbar gemacht, statt "offener Autorität regieren anonyme Autoritäten" ²⁾. Horn spricht von einem "irrationalen" Zustand der Gesellschaft, Hartfield von der Undurchschaubarkeit der Strukturen und von "unkontrollierten Autoritäten". ³⁾

Diese Verlagerung der Autorität auf anonyme Zwänge gilt für alle gesellschaftlichen Bereiche, in zunehmendem Maße auch für die Wirtschaft. "Die Gesellschaft erscheint unter der gegenwärtigen Wirtschaftsweise so blind wie die bewußtlose Natur; denn die Menschen regeln den Prozeß, durch den sie in gesellschaftlicher Vereinigung ihr Leben gewinnen, nicht durch gemeinschaftliche Erwägungen und Beschlüsse, sondern die Produktion und Verteilung aller Lebensgüter vollzieht sich in zahllosen, unkoordinierten Aktionen und Auseinandersetzungen von Gruppen und Einzelnen." ⁴⁾

Autorität als bejahte Abhängigkeit von fremdgesetzten Entscheidungen bestimmt nach wie vor das Verhalten der Individuen, wahrscheinlich sogar in höherem Ausmaß als früher, aber sie ist nicht im gleichen Maße an Personen gebunden und in diesen Personen greifbar und angreifbar. Die Zwänge, denen sich der einzelne fügt, bleiben anonym, ihm selbst unverständlich und sind damit dem Zugriff und Angriff entzogen. "Man kann von der Klaustrophobie der Menschheit in der verwalteten Welt reden, einem Gefühl des Eingesperrtseins in einem durch und durch vergesellschafteten, netzhaft dicht gesponnenen Zusammenhang. Je dichter das Netz, desto mehr will man heraus, während gerade seine Dichte verwehrt, daß man herauskann. Das verstärkt die Wut gegen die Zivilisation. Gewalttätig und irrational wird dagegen aufbegehrt." ⁵⁾ Dieses Aufbegehren

1) Marcuse, H.: Ideen zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft, Frankfurt/M. 1969, S. 162

2) Fromm, E.: Furcht vor der Freiheit, a.a.O., S. 167

3) Horn, E.: Dresseur oder Erziehung, Frankfurt/M. 1967, S. 24/25; Hartfield, Die autoritäre Gesellschaft, a.a.O., S. 17

4) Horkheimer, E.: Autorität und Familie, a.a.O., S. 34

5) Adorno, Th.W.: Stichworte, Kritische Modelle 2, Frankfurt/M. 1969, S. 87

muß irrational bleiben, weil und solange die Ursachen, die Quellen der Frustration nicht bekannt, weil und solange die Autorität sich in nicht greifbare Anonymität verflüchtigt, weil und solange Widerstand gegen Autorität nicht objektbezogen und zielgerichtet ist, sondern diffus bleibt. Die Irrationalität zeigt sich vor allem in der gleichzeitigen Anerkennung von bestehenden Verhältnissen und gesellschaftlichen Autoritäten. "Die Individuen identifizieren sich mit ihrem Sein für Anderes."¹⁾

1.2 Gesellschaftliche Bedeutung der Sozialisation

"Das Verhältnis der Individuen zur Autorität, das durch die besondere Art des Arbeitsprozesses in der neueren Zeit vorgezeichnet ist, bedingt ein dauerndes Zusammenwirken der gesellschaftlichen Institutionen zur Erzeugung und Festigung der ihm entsprechenden Charaktertypen. Diese Wirksamkeit erschöpft sich nicht in bewußten Maßnahmen von Kirche, Schule, sportlichen und politischen Verbänden, Theater, Presse und so fort, sondern mehr noch als durch die absichtlich auf Menschenbildung gerichteten Akte wird diese Funktion durch den stetigen Einfluß der herrschenden Zustände selbst, durch das Vorbild von Personen, die im Schicksal des Einzelnen eine Rolle spielen, kurz, auf Grund vom Bewußtsein nicht kontrollierter Prozesse ausge-

1) Marcuse, Ideen ..., a.a.O., S.163, vgl. dazu auch: "Die Anpassung der Menschen an die gesellschaftlichen Verhältnisse und Prozesse, welche die Geschichte ausmacht und ohne die es den Menschen schwer geworden wäre, überhaupt fortzuexistieren, haben sich in ihnen derart sedimentiert, daß die Möglichkeit, daraus ohne unerträgliche Triebkonflikte auch nur im Bewußtsein ausubrechen, schrumpft. Sie sind, Triumph der Integration, bis in ihre innersten Verhaltensweisen hinein mit dem identifiziert, was mit ihnen geschieht. ... Der Kitt, als der einmal die Ideologien wirkten, ist von diesen einerseits in die übermächtig daseienden Verhältnisse als solche, andererseits in die psychologische Verfassung der Menschen eingesickert." Adorno, Th.W.: Gesellschaft, in: Evangelisches Staatslexikon, Stuttgart/Berlin, 1966, S. 642

übt."¹⁾ Einer der wichtigsten Mechanismen, mit deren Hilfe es gelingt, eine bestimmte Form von Gesellschaft zu erhalten und zu reproduzieren, ist die Sozialisation.

1.21 Begriff der Sozialisation

Der Begriff "Sozialisation"²⁾ erlangte vor allem in der amerikanischen Soziologie im Zusammenhang mit funktionalistischen und psychoanalytischen Theorien Bedeutung und wurde von der amerikanischen Psychologie und Erziehungswissenschaft teilweise übernommen. Parsons versteht unter Sozialisation das Lernen jeder Orientierung von funktionaler Bedeutung für die Wirksamkeit eines (sozialen) Systems von komplexen Rollenerwartungen.³⁾ Sozialisation wird also verstanden als ein Vorgang der Integration in bestehende Rollensysteme, d.h. potentiell handlungsfähige Subjekte verinnerlichen durch Lernprozesse die Wertorientierungen und bilden die Motive aus, die sie befähigen, die ihnen zugedachten sozialen Rollen zu spielen.⁴⁾ Die Definition für Sozialisation, wie Parsons sie formuliert, ist sehr stark an die Parsons'sche Systemtheorie gebunden und erschwert durch ihre formale und abstrakte Sprache die Anwendung auf konkrete Sachverhalte. Sehr detailliert und konkret ist dagegen die sozialpsychologische Definition

1) Horkheimer, Autorität und Familie, a.a.O., S.49

2) Im Gegensatz zu einigen deutschsprachigen Autoren, die den Begriff "Sozialisierung" verwenden, soll in dieser Arbeit der Begriff "Sozialisation" verwandt werden, falls er nicht in deutschen Originaltexten anderslautend erscheint. Da inhaltlich keinerlei Differenzen aufzufinden sind, scheint diese Formulierung günstiger, zum einen, weil dadurch Mißverständnisse vermieden werden (Sozialisierung = Vergesellschaftung von Produktionsmitteln) und zum andern, weil dadurch eine engere Anlehnung an den englischen Begriff "socialization" möglich ist.

3) Parsons, T.: Social System, Glencoe, III. 1951, S.205, deutsch vom Verfasser.

4) Vgl. Habermas, J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation, Stichworte und Literatur zur Vorlesung in Sommer-Semester 1968, o. Ort und o.J., S.2

von Hartley und Hartley: "Sozialisation besteht darin, daß die Verhaltensformen des Individuums auf zweierlei Art modifiziert werden: 1. dem ursprünglichen, naiven, impulsiven Verhalten des Individuums werden gesellschaftlich vorgeschriebene Ordnungen und Richtungen aufgezwungen und 2. wird der Mensch dazu angehalten, neue, mit den Bedürfnissen der Gruppe übereinstimmende Verhaltensformen zu erwerben. Man erreicht dieses Ziel durch Anwendung von Lohn und Strafe, durch Unterweisung von Seiten der sozialen Mittler und durch Förderung der Nachahmung, Identifikation und Teilnahme am Gruppenleben."¹⁾ Diese Definition geht von lernpsychologischen Kriterien aus: Welches Verhalten soll gehemmt, welches erlernt werden? Sie berücksichtigt in besonderem Maße die kleine Gruppe und ist dadurch für die Form der Sozialisation in der Familie von Bedeutung, ohne allerdings die Funktion der Sozialisation für die Gesamtgesellschaft genauer zu präzisieren. Bei der Übernahme des Sozialisationsbegriffs für den deutschen Sprachgebrauch ergab sich die Notwendigkeit der Abgrenzung gegenüber dem Begriff "Erziehung".²⁾ Im Rahmen dieser Auseinandersetzung definiert Fend: "Sozialisierung als 'Sozialmachung' bezeichnet die Summe aller Tätigkeiten von beeinflussenden Personen, wie z.B. Disziplinierungstechniken der Eltern, während mit Sozialisierung als 'Sozialwerdung' auf die Veränderungen und den Aufbau der Persönlichkeit auf Grund von soziokultureller Beeinflussung Bezug genommen wird."³⁾ Fend schlägt vor, Sozialisierung nur im Sinne von 'Sozialwerdung' (z.B. Lernen der Normen und Werte der umgebenden Gruppe), Erziehung nur im Sinne von 'Sozialmachung' zu gebrauchen.⁴⁾ Da es sich um Interaktionsprozesse handelt, erscheint bereits die Trennung in die beiden Begriffe Sozialwerdung und Sozial-

-
- 1) Hartley/Hartley: Die Grundlagen der Sozialpsychologie, 2. Aufl., Berlin 1969, S.207
 - 2) Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung, Weinheim und Berlin 1969; Kuckartz, W.: Sozialisation und Erziehung, Eine Polemik wider den Pädagogismus, Essen 1969
 - 3) Fend, Sozialisierung, a.a.O., S. 34/35
 - 4) Fend, Sozialisierung, a.a.O., S. 38/39

nachung höchst problematisch. Die Abgrenzung zwischen Sozialisation (Sozialisierung) und Erziehung, wie Fend sie vornimmt, läßt sich auf keinen Fall rechtfertigen. Erziehung umfaßt nicht nur die Eingriffe des Erziehers, sondern auch und gerade den Aufbau der Persönlichkeit.¹⁾ Für den Begriff Sozialisation wiederum erscheint die Festlegung und Reduzierung auf Sozialwerdung unzureichend, da damit die Bedeutung der Eltern bzw. anderer Sozialisations-träger, durch die die Übertragung von gesellschaftlich erwünschten Normen und Verhaltensmustern vermittelt wird, keine Berücksichtigung findet.

Im Anschluß an eine intensive Auseinandersetzung mit der deutschsprachigen Literatur schlägt Kuckartz folgende Abgrenzung vor: "Sozialisation soll der Prozeß der Formierung durch die Verhaltenserwartungen und -kontrollen der Gesellschaft heißen, Erziehung dessen bewußter und geplanter Teil mit der Tendenz, eine Auseinandersetzung mit den überkommenen Normen zu ermöglichen."²⁾ Ohne darauf eingehen zu können, ob diese Abgrenzung dem Erziehungsbegriff in der Erziehungswissenschaft in vollem Umfang gerecht wird, soll Erziehung im weiteren Verlauf dieser Arbeit nur dann verwandt werden, wenn es sich um persönliche Akte zwischen einem Erwachsenen und einem Unerwachsenen als gezielte Einwirkung auf diesen handelt.³⁾ Um den Interaktionscharakter und die Bedeutung der Sozialisationsträger zu betonen, wird in dieser Arbeit Sozialisation verstanden als Prozeß der Übertragung und Internalisierung geltender, d.h. von den Mitgliedern der betreffenden Gesellschaft geteilter, Techniken (Fertigkeiten), Kenntnisse, Meinungen (Überzeugungen), Einstellungen und Werte, die das soziale Verhalten der Gesellschaftsangehörigen bestimmen und über die Aufrechterhaltung,

1) Vgl. hierzu die Texte des Sammelbandes: Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert, hrsg. von E. Weber, Bad Heilbrunn 1969, hierin insbesondere: Peter Petersen: Bildung und Erziehung, und Klaus Mollenhauer: Was ist Erziehung?

2) Kuckartz, Sozialisation, a.a.O., S.188, im Original durch Schrägdruck hervorgehoben.

3) Mollenhauer, Was ist Erziehung, a.a.O., S.118

Reproduktion und Veränderung der Gesellschaft mit ihren je spezifischen Machtstrukturen und Abhängigkeiten entscheiden.¹⁾

1.22 Internalisierung von Wertorientierungen im Sozialisationsprozeß

Sozialisation wird also verstanden als Prozeß der Übertragung und Internalisierung gesellschaftlich relevanter Wertorientierungen. Der Begriff Wertorientierung umfaßt dabei alle Verhaltensmuster, die von der Gesellschaft als richtig oder falsch, positiv oder negativ bewertet und sanktioniert werden. Diesen Verhaltensmustern liegen komplementäre Rollenerwartungen zugrunde, die durch Normen definiert sind.²⁾ Verinnerlichung von Wertorientierungen bedeutet demnach auch die Verinnerlichung von Rollenerwartungen bzw. von entsprechenden Normen, deren Einhaltung durch soziale Kontrolle erzwungen und je nach der Bedeutung, die ihr gesellschaftlich zugebilligt wird, positiv oder negativ sanktioniert wird. Je mehr Verhaltensmuster in abstrakten Normen erstarrt sind, je mehr bedarf eine Gesellschaft der sozialen Kontrolle, um die Einhaltung der Rollenerwartungen sicherzustellen. Ursprung und Begründung dieser Normen sind in der Regel der Reflexion und der autonomen Gestaltung durch das Individuum entzogen³⁾, da sie in der frühen Kindheit internalisiert

-
- 1) Auf eine genauere Auseinandersetzung mit dem Sozialisationsbegriff und eine Darstellung von Theorien und empirischen Ergebnissen bezüglich des Ablaufs und der Mechanismen der Sozialisation muß in diesem Zusammenhang verzichtet werden, da dieses Kapitel vor allem der Klärung der Terminologie dient. Außerdem liegen mehrere zusammenfassende und systematisierende Arbeiten zum Problem "Sozialisation" auch in deutscher Sprache vor. Verwiesen sei insbesondere auf die Arbeiten von Fend, a.a.O., und Fürstenau, F.: Soziologie der Kindheit, Heidelberg 1967, die den Zugang zu detaillierten Darstellungen ermöglichen.
 - 2) Vgl. die Vorlesung von Habermas zur Sozialisation, a.a.O., S.2
 - 3) Vgl. z.B. die blinde Übernahme und Verinnerlichung von Erziehungsnormen (Brückner, P.: Zur Pathologie des Gehorsams, in: Politische Psychologie Bd.4, Frankfurt/N. 1966, S.69)

wurden. Von Internalisierung kann erst gesprochen werden, wenn normkonformes Verhalten nicht nur den Erwartungen der Gesellschaft bzw. ihrer Vertreter, sondern auch den Bedürfnissen des Individuums entspricht.¹⁾ In der psychoanalytischen Terminologie heißt das: Die Norm wurde in das Über-Ich integriert, d.h. sie ist Bestandteil der Kontrollinstanz, mit deren Hilfe die Triebregulierung in eigener Regie durchgeführt wird, einer quasi-personalen Autorität (Ersatz von Bezugspersonen) also, die ohne direkte Anweisung und Kontrolle einer Autoritätsperson in deren Sinne entscheidet und mit Schuldgefühlen die Nichteinhaltung von Normen bestraft.²⁾

In diesem Zusammenhang müssen die besonderen Bedingungen, unter denen sich die früheste Sozialisation vollzieht, berücksichtigt werden. Die Überlegenheit der Erzieher ist primär biologisch begründet. Gerade die biologische Abhängigkeit, in der das Kind während eines längeren Zeitraumes seines Lebens sich befindet, ist "eine der wichtigsten Bedingungen für die Ausbildung aller Autoritätsbeziehungen"³⁾. "Die Familie, von der das Kind abhängig ist, bildet so den ersten Kontext zu Gratifikationen, aber auch für Unsicherheiten."⁴⁾ Die physische und damit auch die psychische Abhängigkeit des Kindes führt zu affektiver Abhängigkeit. Sicherheit ist für das Kind nur gewährleistet, in und durch die Bezugsperson, in der Regel die Mutter bzw. die Eltern. Die Affekte werden mit inneren und äußeren Reizen verknüpft und dadurch generalisierbar gemacht. "Auf diese Weise erwirbt der Mensch Haltungen, für die er keine Erklärung hat und die ihm unvermeidlich erscheinen, weil er sie, solange er sich besinnen kann, immer schon gehabt hat."⁵⁾ Für die Internalisierung von

1) Vgl. Fend, Sozialisierung, a.a.O., S.155

2) Vgl. hierzu u.a. die Zusammenfassung der relevanten Literatur bei Fürstenau, a.a.O., S.26 ff.

3) Strzelewicz, Zum Autoritätsproblem, a.a.O., S.215

4) Gerth/Mills: Person und Gesellschaft, Frankfurt/H. und Bonn 1970, S. 314

5) Hartley/Hartley, a.a.O., S. 130

Normen gilt daher die gleiche Ambivalenz, wie sie bei der Definition des Autoritätsbegriffes festgestellt wurde: Die Einhaltung von Normen kann durch Sanktionen erzwungen werden. Wenn eine Norm internalisiert wurde, tritt zu diesem potentiellen Zwang jedoch die mehr oder minder freiwillige Bejahung und Anerkennung, ja das Bedürfnis der Einhaltung, hinzu. Jede internalisierte Norm wird damit zur Autorität, der man schwerlich den Gehorsam verweigern kann, ohne sich selbst und seine Sicherheit der Gefährdung durch Schuldgefühle und Sanktionen auszusetzen.

Sowohl mit Hilfe personaler Autorität als auch mit Hilfe internalisierter Normen kann, bzw. konnte in den bisher bekannten Gesellschaften, die Komplementarität der Erwartungen "nur unter Zwang auf der Basis fehlender Reziprozität" der Gratifikationen erreicht werden.¹⁾ In diesem Zusammenhang ist vor allem die Dimension zu beachten, "in der eine reflexive Anwendung flexibel verinnerlichter Normen von einer konditionierten Verhaltensreaktion auf der einen, einer zwanghaft automatischen Anwendung rigide verinnerlichter Normen andererseits unterschieden werden kann"²⁾. Je mehr das gesellschaftliche Leben und damit das Verhalten der Eltern durch abstrakte Normen und anonyme Autoritäten bestimmt wird, umso mehr gewinnt der Prozeß der Internalisierung von Normen als Ersatz für personale Autorität der Elternfiguren auch für die ausschließlich familiäre Sozialisation in der frühen Kindheit an Bedeutung. Bezüglich der Intensität und Qualität der Verinnerlichung von Normen kann dabei unterschieden werden, ob das Kind "sich relativ autonom verhält und gut verinnerlichte Normen reflexiv anwendet (flexible Über-Ich-Formation); oder ob es dazu neigt, aufgrund von Konditionierung auferlegte Normen reaktiv anzuwenden (externalisiertes Über-Ich); oder aufgrund einer repressiven Verhaltenskontrolle rigide verinnerlichte Normen zwanghaft

1) Vgl. hierzu die Vorlesung von Habermas zur Sozialisation, a.a.O., S.8

2) Ebda. S.10

anzuwenden (neurotische Über-Ich-Formation)"¹⁾. In den beiden letzteren Fällen kann von einem autoritären Über-Ich gesprochen werden. "Für ein starres Über-Ich aber, an Gehorsam und Autorität gewöhnt, in Konformitätszwänge eingesperrt und Kern eines Individuums ohne Talent und Ausdauer zum taktisch richtigen Ungehorsam, liegt politisch betrachtet, das 'Recht' immer auf der Seite der sogenannten ordnungserhaltenden Mächte, liegt es eindeutig auf der Seite kollektiv verbindlicher Verhaltensregeln und gruppenspezifischer Vorurteile."²⁾

Die Wirksamkeit der Sozialisation als Mechanismus zur Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse wird noch klarer, wenn man bedenkt, daß ja auch die Sozialisations-träger, in diesem Falle die Eltern, "sozialisiert" wurden. Ihr eigenes Über-Ich zwingt sie zur Einhaltung der Ordnungsvorstellungen und Normen der Gesellschaft, die sie selbst als anonyme Zwänge erfahren und internalisiert haben. "Die Eltern folgen den traditionspflichtigen Techniken der Erziehung oft ebenso unreflektiert wie sie deren sachlichen Gehalt unkritisch übernehmen. Denn die Ziele und Techniken der Sozialisation und Enkulturation des Kindes bedürfen keiner Thematisierung oder bewußten Einübung, weil sie von der Elterngeneration verinnerlicht, auch durch das gesamte kulturelle Angebot einer Epoche wie mit feinen Fäden gewebt sind. Sie werden der Reflexion überdies durch gleichfalls verinnerlichte Abwehrmechanismen entzogen."³⁾

23 Gesellschaftliche Funktionen der Sozialisation

In diesem Zusammenhang muß beachtet werden, daß die Sozialisation eine doppelte Funktion hat: zum einen ermöglicht sie den Fortbestand und Zusammenhalt einer Gesellschaft

1) Vgl. hierzu die Vorlesung von Habermas zur Sozialisation, a.a.O., S. 11

2) Brückner, a.a.O., S. 75

3) Brückner, a.a.O., S. 69

durch die Übermittlung der sie konstituierenden Normen, und zum anderen ermöglicht sie die Reproduktion vorhandener Abhängigkeits- und Machtstrukturen. "Es gibt gewisse Impulse, deren Realisierung für die Gesamtgesellschaft gefährlich wäre und die deshalb von jedem Mitglied der Gesellschaft abgewehrt werden müssen. Es gibt wiederum andere, deren Befriedigung für die eine Klasse erlaubt, für die andere aber verpönt ist. Diese 'doppelte Moral' kann entweder ausdrücklich festgelegt oder, wie in der modernen Gesellschaft, derart vorhanden sein, daß ein komplizierter Apparat zur Erzeugung und gleichzeitig zur Verdeckung dieser Situation erforderlich ist. Je größer die notwendigen Triebverdrängungen sind, eine desto größere Rolle spielen die Autoritäten und das Über-Ich als Hilfe bei der Verdrängung."¹⁾

Während Fromm hier von Klassen der Gesellschaft spricht, soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit der Begriff "Schichten" verwandt werden, wenn es sich um die Unterscheidung von Gruppen der Gesellschaft handelt, die "auf einer Stufenleiter der Überlegenheit, Unterlegenheit und Gleichheit" irgendeiner "allgemein akzeptierten Bewertung" unterliegen.²⁾ Schicht wird dabei verstanden als "eine unorganisierte Großgruppe, bestehend aus Personen, die eine gleichartige Stellung im Arbeitsprozeß einnehmen, ein

1) Fromm, Autorität und Familie, a.a.O., S. 93/99

2) Claessens, D.; Klönne, A.; Tschoepe, A.: Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland, Düsseldorf-Köln 1965, S.258. Es soll damit keineswegs gesagt werden, daß die Gesellschaft der BRD keine Klassengesellschaft sei. Diese Frage kann und muß im Zusammenhang dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Die Entscheidung erfolgte vielmehr aus pragmatischen Gründen: Die weitaus meisten Untersuchungen zur Sozialisation verwenden den Begriff "Schicht" (stratification, socioeconomic-status). Der in amerikanischen Untersuchungen z.T. verwandte Begriff "class" entspricht dem deutschen Sprachgebrauch von Schicht. Die Kriterien für die Einteilung einer Gesellschaft nach sozialen Schichten sind für eine empirische Untersuchung besser zu handhaben als die Klassenmerkmale, zumal eine Differenzierung nach drei bis vier Gruppen für die geplante Untersuchung notwendig und sinnvoll erschien.

Ähnliches materielles Lebensniveau erreichen und ungefähr gleiches soziales Prestige genießen. ... Jede Schicht bildet eine Subkultur, insofern Denken und Verhalten der ihr Zugehörenden sich an besonderen, nur für sie verbindlichen Normen orientiert."¹⁾ Die Normen einzelner Schichten sollen in dieser Arbeit vor allem bezüglich ihrer Relevanz für die Zielsetzung und das Verhalten der Eltern in der vorschulischen Sozialisation untersucht werden. Die Vermutung, daß im Rahmen der Subkultur der jeweiligen Schicht spezifische Sozialisationsmuster entwickelt und angewandt werden, läßt sich durch die Ergebnisse der Sozialisationsforschung erhärten.²⁾ Zur Erhaltung der bestehenden Abhängigkeits- und Herrschaftsverhältnisse kommt demnach der Familie als dem Träger der frühesten Sozialisation eine besondere Bedeutung zu.

"Die Familie besorgt als eine der wichtigsten erzieherischen Agenturen die Reproduktion der menschlichen Charaktere, wie sie das gesellschaftliche Leben erfordert, und gibt ihnen zum großen Teil die unerläßlichen Fähigkeiten zu dem spezifisch autoritären Verhalten, von dem der Bestand der bürgerlichen Ordnung weitgehend abhängt."³⁾ Es wäre jedoch unzulässig, die Autoritätsstruktur einer Gesellschaft oder die Charakterstruktur ihrer Mitglieder einzig durch die Sozialisation erklären zu wollen. Vielmehr ist das System der Sozialisation, sind ihre Ziele und Techniken determiniert durch die Gesellschaft.⁴⁾ Die Analyse der Sozialisationsprozesse und -methoden bildet mithin "einen wichtigen Teil in der Gesamtanalyse der Gesellschaft."⁵⁾

1) Pross, Helge: Soziale Schichten in der Bundesrepublik, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, 9. Jg. 1964, S. 403/404

2) Eine genauere Auseinandersetzung mit den bisherigen Ergebnissen zur schichtspezifischen Sozialisation erfolgt im weiteren Verlauf dieser Arbeit im Zusammenhang mit ihrer Bedeutung für die politische Sozialisation.

3) Lortheimer, Autorität und Familie, a.a.O., S. 49/50

4) Vgl. Fromm, Furcht vor der Freiheit, a.a.O., S.278/279

5) Fromm, ebda., S. 279

1.3 Reproduktion von Autorität im Sozialisationsprozeß

Autorität ist eines der wichtigsten Mittel, zugleich aber auch Ziel der Sozialisation, denn mit Hilfe der Anerkennung der Autorität gelingt es, die Heranwachsenden zur Anerkennung und Bejahung der Autoritätsstruktur der jeweiligen Gesellschaft zu veranlassen und durch Übernahme der ihnen zugedachten Rolle innerhalb dieser Autoritätsstruktur diese erneut zu reproduzieren.

1.31 Funktionswandel der Autorität in der Familie

In der Zeit, als Staat, Wirtschaft und Gesellschaft durch die personale Autorität bestimmt waren, kam den Elternfiguren, vor allem aber dem Vater, für die Vermittlung der relevanten Verhaltensmuster die größte Bedeutung zu. "Zu Beginn der bürgerlichen Ordnung war die väterliche Hausgewalt zweifellos eine unerläßliche Bedingung des Fortschritts. Die Selbstzucht des Individuums, der Sinn für Arbeit und Disziplin, die Fähigkeit, an bestimmten Ideen festzuhalten, Folgerichtigkeit im praktischen Leben, Anwendung des Verstandes, Ausdauer und Freude an konstruktiver Tätigkeit konnten bei den gegebenen Verhältnissen einzig unter dem Diktat und der Leitung des Vaters, der selbst die Schule des Lebens an sich erfuhr, entwickelt werden."¹⁾ Diese Überlegenheit des Vaters war, zumindest in den besitzenden Schichten, ökonomisch begründet und rechtlich abgesichert; Horkheimer verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des Privateigentums und des Zwangsmittel der Enterbung, die zu einer quasi freiwilligen Unterwerfung des Sohnes unter die Autorität des Vaters führten.²⁾ Solange die Familie zugleich wirtschaftlicher Kleinbetrieb war und das Kind die Funktionen des Vaters als Subjekt von Wirtschaft und Gesellschaft direkt erfahren und durchschauen konnte, blieb auch die Legiti-

1) Horkheimer, Autorität und Familie, a.a.O., S. 52

2) Horkheimer, M.: Autorität und Familie in der Gegenwart, in: Zwang-Autorität-Freiheit in der Erziehung, Weinheim und Berlin 1967, S.163; vgl. auch Horn, a.a.O., S.20 ff.

hierum: "Sachliche Autorität im familiären und außerfamiliären Bereich der Sozialisation durchschaubar und einsehbar. Das ändert sich jedoch in dem Maße, in dem die Produktivkräfte sich verändern, der Vater in immer größere Unmöglichkeit von fremden ökonomischen Entscheidungen gezwungen, seine Funktionen in Wirtschaft und Gesellschaft für das Kind unverantwortlich, unsichtbar werden zu lassen."

Durch die Trennung von Familien- und Berufsexistenz¹⁾ wurde die väterliche Autorität zur "repressiven Autorität"²⁾.

"Die Enttöterung der sachlichen und zugleich persönlichen Autorität ist wirtschaftlicher Konzentration zum Opfer gefallen und in der Anonymität des verdinglichten Reproduktionsprozesses verschwunden. Väter sind Funktionäre geworden, abhängig von bürokratisch geregelten Abläufen und gegenüber der Sphäre der Gesellschaft nicht weniger hilflos als ihre Kinder."³⁾ "Vaterautoritäten haben", wie Hochheimer es polemisch ausdrückt, "abgewirtschaftet"⁴⁾.

Psychoanalytisch orientierte Autoren befürchten, daß durch den Rückgang väterlicher Autorität die Bildung des kindlichen Über-Ichs gefährdet werde und die Jugendlichen durch die nicht mehr notwendige und mögliche Auflehnung gegen den Vater in ihrer autonomen Entwicklung beeinträchtigt werden.

1) Zur veränderten Stellung des Vaters in der Familie vgl. die entsprechende Bibliographie und Zusammenfassung in: Achen, A.: Die außerhäusliche Berufstätigkeit des Vaters, Stuttgart 1970, S. 62 ff.

2) Metscher, a.a.O., S. 26

3) Horn, a.a.O., S. 20/21; vgl. auch: "Die Grundlage der kleinbürgerlichen Familie ist die Beziehung des patriarchalischen Vaters zu Frau und Kindern. Er ist sozusagen der Exponent der staatlichen Autorität in der Familie. Er ist wegen des Widerspruchs zwischen seiner Stellung in Produktionsprozeß (Diener) und seiner Familienfunktion (Herr) folgerichtig und typisch eine Feldwebelnatur; er duckt sich nach oben, saugt die herrschenden Anschauungen kostlos auf (daher seine Anhängsellosigkeit) und herrscht nach unten; er trägt die obrigkeitlichen und gesellschaftlichen Anschauungen weiter und setzt sie durch."

Reich, W.: Die sexuelle Revolution, Frankfurt/M. 1966, S. 107; s. auch: Hochheimer, Autorität und Familie, a.a.O., S. 50

4) Hochheimer, a.a.O., S. 64

tigt werden.¹⁾ Im Gegensatz dazu bewertet Hochheimer den Tatbestand der "vaterlosen Gesellschaft" als hoffnungsvollen Beginn des Abbaus überflüssiger Autorität.²⁾ Empirische Analysen von Autoritätsstrukturen in der heutigen Familie in der BRD liegen bisher kaum vor.³⁾ Es kann jedoch erwartet werden, daß an die Stelle eines Vaterbildes "nur die abstrakte Vorstellung einer willkürlichen Macht"⁴⁾ getreten ist. Normen haben Personen ersetzt oder anders ausgedrückt: Die gesellschaftlich notwendige bzw. erwünschte Anerkennung von Autorität wird in verstärktem Maße und zu einem wesentlich früheren Zeitpunkt der Entwicklung durch die Internalisierung entsprechender Verhaltensmuster und Normen erreicht, u. zw. in der Regel nicht durch eine reflexive, sondern eine blinde und rigide Internalisierung. So betont z.B. Hochheimer, daß die "mittlere", d.h. die Normalfamilie, ihre Kinder auch heute noch autoritär beeinflusse: "Im Grundprinzip fand ich allenfalls geändert, daß hier und da in 'demokratischer' Form durchgesetzt, was früher massiv verboten wurde"⁵⁾. In diesem Zusammenhang muß auch die veränderte Stellung der Frau in der Familie berücksichtigt werden. Allerdings wur-

-
- 1) Horkheimer, Autorität und Familie in der Gegenwart, a.a.O., S.167; Horkheimer, M.: Was wir 'Sinn' nennen, wird verschwinden, Interview in: Der Spiegel, Nr.1/2, 1970, S.84; vgl. auch Mitscherlich, A.: Der unsichtbare Vater, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 7. Jg. 1955, S.188-201
 - 2) "Die Herrschaftsrolle, die sie (die Väter, G.B.) früh erfuhren und die sie dann zu unbewußter Identifizierung zwang, der sie sich in Übertreibung ausdrücklich überließen und in der sie mit 'zusätzlicher Unterdrückung' menschliches Leid und Elend vermehrten, diese Rolle wird insoweit von einer 'vaterlosen' neuen Gesellschaft und deren Nachwuchs nicht mehr akzeptiert." Hochheimer, a.a.O., S.85
 - 3) Die relevanten Ergebnisse, die z.T. nur als Nebenprodukte von Untersuchungen mit anderslautenden Intentionen gefunden wurden, werden im Zusammenhang mit der politischen Sozialisation berücksichtigt.
 - 4) Horkheimer, Autorität und Familie in der Gegenwart, a.a.O., S. 167
 - 5) Hochheimer, a.a.O., S.64

den die Auswirkungen dieser Veränderung auf die Autoritätsstruktur der Familie in Deutschland bisher nur ungenügend untersucht.¹⁾ Psychoanalytisch orientierte Autoren betonen, daß durch die Berufstätigkeit der Frau, ihre unabhängigere Stellung gegenüber dem Mann und ihr stärkeres Engagement außerhalb der Familie das Kind weniger Zuwendung erfahre und den gesellschaftlichen Anforderungen ungeschützter ausgeliefert sei.²⁾ Andererseits wird von den Vertretern des Funktionalismus angenommen, daß die Mutter als "cultural expert" die Vermittlung von Werten und Normen der umgebenden Kultur besonders effektiv leiste.³⁾ Darüber, ob sie diese Funktion heute besser oder weniger gut leisten kann als früher, liegen bisher keine konkreten Untersuchungen vor. Man kann jedoch die Hypothese aufstellen, daß gerade durch den Rückgang der väterlichen als einer personal gebundenen Autorität und durch die veränderte Stellung der Mutter die Internalisierung von Normen in der vorschulischen Sozialisation heute schneller und reibungsloser gelingt, in der Regel jedoch zum Aufbau eines externalisierten oder rigide verinnerlichten Über-Ichs, nicht jedoch zu einer flexiblen Über-Ich-Formation⁴⁾ führt, da das Ich als Vermittlungsinstanz zwischen eigenen Antrieben und Forderungen der Umwelt nicht genügend Möglichkeiten und Widerstände für die Entwicklung findet.⁵⁾

1) Lediglich die frühe Mutter-Kindbeziehung, vor allem auch im Zusammenhang mit der Hospitalismusforschung, wurde bisher genauer analysiert und untersucht; vgl. hierzu: Fürstenau, a.a.O., vor allem S.19 ff, 105 ff, 129.

2) Vgl. u.a.: Horn, a.a.O., S. 23/24

3) Vgl. u.a.: Parsons/Bales: Family, Socialization and Interaction Process, London 1956, S.51

4) Vgl. hierzu die Vorlesung von Habermas zur Sozialisation, a.a.O., S.11

5) Vgl. hierzu Kap. 1.33 Selbstgestaltung oder Fremdbestimmung von Situationen

1.32 Einstellungen gegenüber der Autorität

In der Auseinandersetzung mit dem Problem der Autorität, ihrer gesellschaftlichen Funktion und ihrer Übertragung auf die Individuen einer Gesellschaft stößt man immer wieder auf den Begriff "Charakter". Horkheimer spricht vom "autoritären Charakter" oder vom "autoritätsgebundenen Charakter",¹⁾ Reich von "Triebstruktur" oder "seelischer Struktur"²⁾, Fromm vom "autoritär-masochistischen Charakter"³⁾, ja sogar vom "Gesellschaftscharakter"⁴⁾, Adorno u.a. von der "autoritären Persönlichkeit"⁵⁾. All diesen Aussagen liegt das Theorem zugrunde, daß es so etwas gibt wie den Aufbau der Persönlichkeit oder eines Charakters, der für eine größere Gruppe von Menschen vergleichbar, ähnlich strukturiert ist, da dieser Aufbau sich unter ähnlichen Bedingungen vollzogen hat. Begriffe wie Charakter und Persönlichkeit implizieren den Anspruch, die Gesamtheit des Verhaltensrepertoires von Individuen zu erfassen. Aussagen dieser Art können im Rahmen der hier vorgelegten Arbeit jedoch nicht gemacht werden. Es soll lediglich versucht werden, Anhaltspunkte zu gewinnen, welche Einstellungen gegenüber der Autorität den Kindern heute in der vorschulischen Sozialisation vermittelt werden. Unter "Einstellung" wird hier eine Reaktionstendenz bzw. -bereitschaft verstanden, die eine relative Stabilität besitzt und sowohl kognitive als auch affektive Komponenten enthält, die das Handeln beeinflussen.⁶⁾ Einstellungen

1) Horkheimer, Autorität und Familie, a.a.O., S.57, 58; Horkheimer, Autorität und Familie in der Gegenwart, a.a.O., S.171 ff.

2) Reich, a.a.O., S.112, 113

3) Fromm, Autorität und Familie, a.a.O., S.110 ff.

4) Fromm, Furcht vor der Freiheit, a.a.O., S.271

5) Adorno, u.a.: The Authoritarian Personality, New York 1950

6) Vgl. Hofstätter, P.R.: Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart 1963, S.165 ff.; Hartley/Hartley, a.a.O., S.436 ff.; Newcomb, Th.H.: Sozialpsychologie, Meisenheim/Glan, 1959, S.94 ff.

sind "Variable(n)", mittels deren wir aus den beobachtbaren Stellungnahmen eines Individuums auf dessen meist als relativ dauerhaft betrachtete Dispositionen zurückschließen¹⁾. Allport nennt vier Bedingungen für die Entstehung von Einstellungen: "Einstellungen entstehen durch (1) Anhäufung und Verknüpfung von Erfahrung, werden dann spezifiziert durch (2) Individuation oder Ausdifferenzierung im Vergleich mit neuen Erfahrungen und/oder (3) durch das Entstehen von Traumata und/oder (4) durch die direkte Übernahme von Eltern, Lehrern, Gleichaltrigen und anderen Individuen"²⁾. Mit Hilfe dieser Definition läßt sich die Fragestellung der hier vorgelegten Arbeit vorläufig präzisieren: Welche Reaktionen von Kindern im Vorschulalter gegenüber Autoritäten lassen sich heute in unserer Gesellschaft feststellen? Auf welche Einstellung gegenüber politisch-gesellschaftlichen Autoritäten kann daraus geschlossen werden?

1.33 Selbstgestaltung oder Fremdbestimmung von Situationen

Die früheste Phase der Sozialisation ist ohne Autorität nicht denkbar, ja "das Moment der Autorität" kann "als ein genetisches Moment der Mündigwerdung vorausgesetzt" werden.³⁾ Wie kann aber trotz oder mit Hilfe der Autorität ein Mensch "mündig" werden? Wie entsteht die Fähigkeit zu autonomer Entscheidung, die Fähigkeit, sich reflexiv auf verinnerlichte Autoritäten zu beziehen und zugleich durch Distanz von diesen Autoritäten autonome Verhaltenskontrolle auszuüben?⁴⁾ In den Stichworten zur Vorlesung von Habermas über Sozialisation wurden die

1) Hofstätter, a.a.O., S. 165

2) Allport, G.W.: Attitudes, in: C. Murchison, ed.: Handbook of Social Psychology, Oxford 1955, hier nach: H. Hymann, Political Socialization, Glencoe, Ill. 1959, S. 51, deutsch von Verfasser

3) Adorno, Th.W.: Erziehung zur Mündigkeit, in: Erziehung zur Mündigkeit, hrsg. von G. Kadelbach, Frankfurt/a. 1970, S. 147

4) Vgl. Habermas, Vorlesung "Sozialisation", a.a.O., S.47

relevanten Aussagen der funktionalistischen Sozialisations-
theorie zu diesem Problem zusammengefaßt, indem dort von
der "Grundqualifikation ... der Ich-Identität" gesprochen
wird, "die als die Fähigkeit zur Stabilisierung und Wieder-
herstellung eines balancierten Verhältnisses zwischen
sozialer und persönlicher Identität begriffen wird"¹⁾.
Ich-Identität, Ausbildung eines starken Ich, fordert auch
Fromm, wenn er sagt: "Je mehr die Erziehung darauf ab-
zielt, das vernünftige Denken und im Masse der sich ent-
wickelnden Kräfte, die aktive Tätigkeit des Kindes zu
stärken, desto mehr trägt sie dazu bei, das Ich des Kindes
zu entfalten. Umgekehrt bedeutet eine Erziehung, die das
Kind täuscht, statt es aufzuklären, und die das Kind an
aktiv planender Lebensgestaltung im Rahmen seiner Möglich-
keiten hindert, eine Störung der Ich-Entwicklung. ...
Stellt eine aktive und rationale Lebenspraxis die positive
Bedingung der Ich-Entwicklung dar, so ist das Fehlen von
Angst die negative."²⁾ Man kann also schließen, daß ein
Kind umso eher befähigt wird, autonom zu entscheiden,
wenn ihm ein breites Übungsfeld für seine Aktivität in
der frühen Kindheit zur Verfügung gestellt wird, je mehr
es in seiner Umwelt nach eigenem Ermessen und eigenen
Erfahrungen ohne Angst gestalten kann, je weniger es durch
Eingriffe gelenkt und dirigiert wird, die ihm vorhandene
Normen und Autoritäten aufzwingen. Mitscherlich formuliert
diesen Sachverhalt folgendermaßen: "Spontaneität in der
Herstellung affektiver Kontakte zu anderen Individuen wie
zu Dingen wird umso ungehinderter im Verhalten sichtbar,
je weniger das Individuum zur Anwendung rigider Abwehr-
mechanismen gegen die Wahrnehmung von Trieb- und Affekt-
reizen in sich selbst gezwungen ist. Es geht also um die
Alternative zwischen wachsender Spontaneität oder wachsen-
der Rigidität. Je weniger Triebenergie dem Ich für die
Zuwendung zu den Objekten bleibt, desto unflexibler wird

1) Vgl. Habermas, Vorlesung "Sozialisation", a.a.O., S.47

2) Fromm, Autorität und Familie, a.a.O., S. 102

das Verhalten sein."¹⁾ Je weniger ein Kind gezwungen ist, seine eigenen Impulse zu unterdrücken, desto weniger wird es dazu neigen, seine Impulse auf andere zu projizieren, Mißtrauen und Angst zu entwickeln und die Beziehungen zwischen Menschen nur unter autoritätsgebundenem, hierarchischem Blickwinkel zu sehen.²⁾

Für eine Untersuchung der Einstellung von Kindern gegenüber der Autorität und den Auswirkungen auf die politische Sozialisation im Vorschulalter wäre es demnach sinnvoll zu untersuchen, wieviel Raum für Aktivität, eigene Entscheidung, Selbstgestaltung von Situationen einem Kind zugebilligt wird, bzw. wie eng und rigide die Grenzen sind, die die Eltern dem Kind setzen, d.h. in welchem Umfang ein Kind Realitäten selbst erfahren und wahrnehmen lernt bzw. in welchem Umfang es Realitäten nur durch Autorität vermittelt erfährt.

Der Begriff Realität muß hierbei einer genaueren Analyse unterzogen werden. Autonomie ist nur möglich aufgrund von vorhergegangener Realitätsprüfung und Anpassung an diese Realität.³⁾ In einem Gespräch mit Helmut Becker sagt Adorno zum Problem Realität und Anpassung: "Trifft aber zu, was ich vorher angedeutet habe, daß die Realität so übermächtig geworden ist, daß sie den Menschen sich von vornherein aufzwingt, so würde wohl jener (gemeint: der notwendige, G.B.) Anpassungsprozeß heute eher automatisch besorgt. Erziehung durchs Elternhaus, soweit sie bewußt ist, ... hätte in diesem Augenblick des allgemeinen Konformismus vorweg eher die Aufgabe, Widerstand zu kräftigen als Anpassung zu verstärken. ... Dadurch, daß der Anpassungsprozeß so maßlos forciert wird von der gesamten Umwelt, in der die Menschen leben, müssen sie die Anpas-

¹⁾ Mitscherlich, A.: Aggression und Anpassung, in: Marcuse, H. und andere: Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft, Frankfurt/M. 1968, S.102

²⁾ Vgl. Allport, G.W.: The Nature of Prejudice, Boston, Mass 1954, S. 299

³⁾ Vgl. Kuckartz, a.a.O., S.158 ff.

sung gleichsam sich selber schmerzhaft antun, den Realismus sich selbst gegenüber übertreiben und, mit Freud zu reden, sich mit dem Angreifer identifizieren. Die Kritik dieses überwertigen Realismus scheint mir eine der entscheidendsten Bildungsaufgaben, die allerdings wohl in der frühen Kindheit schon würde einsetzen müssen."¹⁾ Eingriffe der Eltern müßten demnach darauf gerichtet sein, das Kind zur kritischen Einstellung gegenüber vorhandenen, in diesem Fall gesellschaftlichen Realitäten zu veranlassen. "Erziehung sollte deshalb lehren, wie man Unsicherheiten erträgt."²⁾ Es läßt sich nicht vermeiden, daß die ersten Erfahrungen des Kindes die Erfahrungen "fremder Übermacht"³⁾ sind. "Umgebung ist immer größer, weiter, zahlreicher, mächtiger als das von ihr umschlossene und beeinträchtigte Individuum. Die Reaktionen darauf können verschieden sein; der Aufforderungscharakter wirkt ambivalent. Trotz seines Übergewichtes kann er zu Abwehr und Widerstand führen, zu Freiheit und Selbständigkeit."⁴⁾ Hier liegen die Chancen einer nicht autoritären Sozialisation, wenn dem Kind Gelegenheit gegeben wird, in angstfreier Atmosphäre ohne Schuldgefühle die es umgebende Realität zu erfahren, wenn "die Omnipotenz der Autoritätsfiguren" nicht noch "dämonisiert"⁵⁾ wird. Dazu wäre "Zurückhaltung in allen überfahrenden Aktivitäten"⁶⁾ auf seiten der Eltern erforderlich, die die "Aktivitäts- wie Informationsbedürfnisse"⁷⁾ des Kindes respektiert und toleriert. Noch immer fühlen sich jedoch die Eltern "laufend

1) Adorno/Becker: Erziehung wozu?, in: Neue Sammlung, 1967, S.4, Erziehung zur Mündigkeit, a.a.O., S.115; Auf die Differenzen bei der Verwendung der Begriffe "Erziehung" und "Bildung" in diesem Zitat kann hier nicht näher eingegangen werden; vgl. Kap. 1.21 dieser Arbeit.

2) Brückner, a.a.O., S.76/77

3) Hochheimer, a.a.O., S.54

4) Hochheimer, a.a.O., S. 54

5) Brückner, a.a.O., S.76

6) Hochheimer, a.a.O., S.88

7) Hochheimer, a.a.O., S.88

zu Aktionen und Anordnungen herausgefordert"¹⁾, und es ist zu erwarten, daß die Mehrzahl elterlicher Eingriffe in einer Situation durch den Wunsch motiviert sind, durch Appell und Zwang Anpassung an die Realität zu fordern. Ähnlich, wie zwischen Verinnerlichung und zwanghaft rigider Anwendung verinnerlichter Normen unterschieden wurde, muß beim Begriff Anpassung unterschieden werden zwischen Wahrnehmung von Realität und der Reaktion auf diese Wahrnehmung. Mitscherlich spricht von "kritischer Realitätskontrolle" und "aktiver" bzw. "denkender Anpassung".²⁾ Damit wäre Anpassung an Autorität nur dann zu rechtfertigen, wenn sie den Interessen und Bedürfnissen des Individuums entspricht. Eine der wichtigsten Voraussetzungen wäre der "Abbau jeglicher Art von unerhellter Autorität"³⁾ in der frühkindlichen Sozialisation. Das Kind müßte befähigt werden, bei jedem Anpassungsakt zu überprüfen, warum er verlangt wird, ob er notwendig ist und wem die damit anerkannte Autorität nützt.

1.34 Problemaufriß zur politischen Sozialisation im Vorschulalter

Damit hat sich eine explizit politische Fragestellung herauskristallisiert. Wenn man die Annahme zugrunde legt, daß die Internalisierung von Normen und die Vermittlung von Einstellungen in der frühen Kindheit Weichen stellen für spätere politische Einstellungen und unter Umständen auch für politisches Verhalten, dann müßte sowohl untersucht werden, welche Normen und Einstellungen vermittelt werden als auch, in welcher Form sie vermittelt, übernommen und gegebenenfalls verinnerlicht werden. Politische Sozialisation wäre somit - vorläufig definiert - der Prozeß der Übertragung und Verinnerlichung von solchen

1) Hochheimer, a.a.O., S.67

2) Mitscherlich, Aggression und Anpassung, a.a.O., S.112, 125, 127

3) Adorno, Th.W.: Erziehung zur Entbarbarisierung, in: Erziehung zur Mündigkeit, a.a.O., S.137

Normen und Einstellungen, die späteres politisches Verhalten bestimmen oder zumindest beeinflussen können. Es kann erwartet werden, daß auch dieser Teil der Sozialisation, der hier politische Sozialisation genannt wird, vergleichbare Funktionen ausübt, wie die allgemeine Sozialisation: den Fortbestand des derzeitigen politischen Systems zu ermöglichen und die vorhandenen politisch-gesellschaftlichen Abhängigkeits- und Machtstrukturen zu reproduzieren. Da die Hypostasierung personaler Autorität, das Anwachsen bürokratischer Autorität und die Verlagerung auf anonyme Zwänge als wesentliche Kennzeichen unseres politisch-gesellschaftlichen Systems bezeichnet werden können, kann weiterhin erwartet werden, daß personale Autorität und die Vermittlung von Normen in rigider, nicht reflexiver Form Kennzeichen der politischen Sozialisation im Vorschulalter sind, zumal die früheste Sozialisation ohne Autorität nicht denkbar ist. Andererseits impliziert unser politisches System als "demokratisches" System den Anspruch, daß nur der reflektierende Mensch richtig angepaßt sei.¹⁾ "Damit erst ist in einer freiheitlich demokratischen Gesellschaft die Sozialisation vollzogen, zu deren Begriff es hier gehört, daß der Jugendliche auf Grund vielseitiger, persönlich erworbener Informationen seinen Ort in der Gesellschaft kritisch findet und zu ständigen Korrekturen seines Welt- und Gesellschaftsbildes bereit ist."²⁾ Es wäre also zu fragen, ob und inwieweit die politische Sozialisation im Vorschulalter Voraussetzungen schafft, um dem Anspruch der "Mündigkeit"³⁾, der Fähigkeit zur autonomen Entscheidung, der Befähigung "zum taktisch richtigen Ungehorsam"⁴⁾

1) Vgl. Mollenhauer, hier nach Kuckartz, a.a.O., S.158

2) W. Lempert in den Veröffentlichungen des Fachausschusses für Familien- und Jugendsoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, hier zitiert nach Kuckartz, a.a.O., S.149

3) Vgl. u.a.: Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, a.a.O.

4) Brückner, a.a.O., S.75

für das spätere politische Verhalten gerecht zu werden. Aus dem Gesamtbereich der politischen Sozialisation im Vorschulalter soll in dieser Arbeit die Einstellung von Kindern gegenüber der Autorität, wie sie in der heutigen Familie im Vorschulalter vermittelt wird, untersucht werden. Folgende Frageansätze lassen sich bereits jetzt präzisieren:

1. Welche Reaktionen von Kindern im Vorschulalter gegenüber der Autorität in und außerhalb der Familie lassen sich heute in unserer Gesellschaft feststellen?
2. Auf welche politisch relevanten Einstellungen gegenüber der Autorität kann daraus geschlossen werden?
3. Welche Bedeutung haben personale und normative Autoritäten im Bewußtsein von Vorschulkindern?
4. Läßt sich daraus auf eine eher flexible oder eher zwanghaft rigide Internalisierung von Normen schließen?
5. Gibt es eine Einstellung gegenüber der Autorität, die für die Kinder aller Schichten der Gesellschaft gleich ist?
6. Lassen sich Unterschiede, - z.B. schichtspezifischer Art - in den Einstellungen der Kinder zur Autorität feststellen?
7. Wieviel Aktionsraum wird allen Kindern der Gesellschaft bzw. den Kindern einzelner Schichten zugebilligt, um Situationen ihres Alltags selbst zu gestalten?

2. POLITISCHE SOZIALISATION - FORSCHUNGSERGEBNISSE UND IHRE KONSEQUENZEN FÜR EINE UNTERSUCHUNG DER EINSTELLUNGEN VON VORSCHULKINDERN ZUR AUTORITÄT

2.1 Zum Begriff der politischen Sozialisation

Wenn man davon ausgeht, daß es eine der wichtigsten Funktionen jeder Sozialisation, und damit auch der politischen Sozialisation, ist, den Fortbestand der existierenden Gesellschaft zu ermöglichen, so kann politische Sozialisation legitimerweise nur innerhalb eines konkreten politischen Systems analysiert werden. Da die Forschung zur politischen Bildung in der BRD, wie bereits der Name sagt, schwerpunktmäßig Bildungsprozesse und nicht Sozialisationsprozesse untersucht hat, die intensivste Forschung zur politischen Sozialisation jedoch in den USA durchgeführt wurde, erscheint es notwendig, die jeweils relevanten Ergebnisse daraufhin zu überprüfen, welche Hypothesen sich daraus für die politische Sozialisation im Vorschulalter in der BRD ableiten lassen.

2.11 Politische Bildung in der BRD

Die Literatur zum Thema "Politische Bildung" ist in der BRD quantitativ unübersehbar, qualitativ stark differierend und inhaltlich widersprüchlich. Der Begriff "Politische Bildung" umfaßt dabei "die Bildung des in politischen Angelegenheiten erfahrenen Individuums und auch jene Bildung, welche Menschen in den Dienst politischer Zwecke stellt"¹⁾. Schwerpunktmäßig wurde bisher vor allem die politische Bildung im Bereich der Schule untersucht, und zwar in den Altersgruppen, in denen die Bildungspläne politischen Unterricht vorgesehen, d.h. bei Jugendlichen vom 13. Le-

1) Tjaden, K.H.: Politische Bildung als Affirmation und Kritik; Zur soziologischen Bestimmung ihres Begriffs, in: Das Argument, Heft 5, 1966, S.361

bensjahr an.¹⁾

Das Problem politischer Bildung in der Grundschule wird sowohl in den geltenden Bildungsplänen als auch in der didaktischen Literatur fast ausschließlich unter dem Aspekt der Sozialerziehung und einer reibungslosen Anpassung an die Verhaltenserwartungen der Umwelt gesehen.²⁾ Die Voraussetzungen für politische Bildung, die Kinder aufgrund ihrer Sozialisation in der Familie beim Schuleintritt mitbringen, und die Wirkung des herkömmlichen Grundschulunterrichts auf das politische Bewußtsein der Schüler wurden bisher noch nicht untersucht, sie wurden z.B. auf dem "Grundschulkongreß 1969" nicht einmal zur Diskussion gestellt.³⁾ Erst in allerjüngster Zeit wird die Notwendigkeit gezielter politischer Bildung als Forderung erhoben⁴⁾ und

1) Eine genauere Auseinandersetzung mit der Literatur zur politischen Bildung in der BRD ist an dieser Stelle nicht möglich. Es sei jedoch auf einige Schriften verwiesen, die einen zusammenfassenden historischen Überblick bieten und durch ihre Aussagen die Diskussion maßgeblich beeinflusst haben:
Hilligen, W.: Worauf es ankommt, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, Heft 8, 1961, S.339-359; Fischer, K.G.: Politische Bildung - eine Chance für Demokratie, Linz 1965, erscheint in Neubearbeitung 1970; Giesecke, H.: Didaktik der politischen Bildung, München 1965, 4.Aufl., 1970; Politische Bildung, Schule und Erziehung (III), Das Argument, Heft 5, 1966

2) Vgl. hierzu den Bericht des Grundschulkongresses 1969, Bd. 3: Inhalte grundlegender Bildung, Frankfurt/H. 1970, darin insbesondere: Lichtenstein-Rother, I.: Inhalte grundlegender Bildung - Curriculum-Forschung und Richtlinien, S. 13-28; Horn, H.A.: Kritische Bemerkungen zu den Grundschulrichtlinien aus neun Ländern, S. 29-42

3) Bericht des Grundschulkongresses 1969, Bd. 1-3, a.a.O.

4) Schwartz, E.: Die Grundschule, Braunschweig 1969, S. 53-55; vgl. auch die Versuche, Anregungen für neue Lehrpläne aus Richtlinien für die Social Studies in den USA zu gewinnen: Mitter, W.: "Social Studies" in der amerikanischen Elementarschule, in: Die Grundschule, Heft 4, 1969, S. 37-46; Wenzel, A.: "Social Science" - eine Anregung für den grundlegenden Sachunterricht?, in: Sachunterricht in der Grundschule II, Beiheft zu Westermanns Pädagogische Beiträge, 4, 1970, S. 34-40

die Möglichkeit politischen Unterrichts in der Grundschule in ersten Ansätzen untersucht.¹⁾

Ein weiterer Schwerpunkt der Forschung zur politischen Bildung in der BRD liegt im Bereich der Vermittlung von Wissen über politische Sachverhalte. Der Bereich politischer Einstellungen, vor allem die affektiven und Verhaltenskomponenten von Einstellungen, wurden bisher im Verhältnis zu den kognitiv erfaßten und erfaßbaren Kenntnissen und Erkenntnissen vernachlässigt. Umfangreichere Einstellungsuntersuchungen wurden bisher fast ausschließlich bei Jugendlichen durchgeführt.²⁾ Dabei erscheint die Arbeit von Helge Lenné für die hier vorgelegte Arbeit bedingt relevant, denn sie untersucht "Struktur und politische Bedeutung der Einstellung zu politischer Autorität" bei Oberschülern.³⁾ Da sich aus den Ergebnissen dieser Befragung Hypothesen ableiten lassen, wie sich die Einstellung zu politischer Autorität im Entwicklungsprozeß Heranwachsender verändert, sollen die relevanten Ergebnisse hier referiert werden, in der Erwartung, Hypothesen über die Einstellung zur Autorität im Vorschulalter zu gewinnen.

Lennés Untersuchung stützt sich auf die Aussagen von Gymnasiasten, d.h. sie umfaßt eine altersmäßig und sozial

-
- 1) Engelhard, R.: Aspekte politischer Bildung in der Grundschule; in: betrifft:erziehung, Heft 2, 1970, S. 18 ff.
 - 2) Vgl. u.a.: Habermas, J.: Student und Politik, Neuwied 1961; Jaide, W.: Das Verhältnis der Jugend zur Politik, Berlin 1963; Tenbruck, F.H.: Jugend und Gesellschaft, Freiburg 1962; Jugend-Bildung und Freizeit, 3. Untersuchung zur Situation der Deutschen Jugend im Bundesgebiet, hrsg. vom Jugendwerk der Deutschen Shell, o.O. und o.J., etwa 1965; Lenné, H.: Jugend zwischen Tradition und Demokratie, Berlin 1967; Zur Wirksamkeit politischer Bildung, Eine soziologische Analyse des Sozialkundeunterrichts an Volks-, Mittel- und Berufsschulen, hrsg. vom Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt/M. 1966; Teschner, H.: Politik und Gesellschaft in Unterricht; Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien, Frankfurt/M. 1968; Castner, Th.: Schüler in Autoritätskonflikt, Neuwied/M. u. Berlin 1969
 - 3) Lenné, a.a.O., Untertitel der Arbeit

begrenzte Auswahl von Probanden. Lenné ist sich dieser Begrenzung voll bewußt und unterscheidet entsprechend auch nicht nach Sozialschichten, sondern nur nach Alters- und Intelligenzgruppen.¹⁾ Untersucht werden vor allem drei Fragen:

"1. Wird die politische Autorität instrumental - als Mittel individueller Endzwecke - betrachtet und in dieser Funktion ggf. toleriert?

2. Wird die politische Autorität als motivischer Halt betrachtet, also als Objekt der emotionalen Identifikation?

3. Oder wird die politische Autorität unter der entgegengesetzten Einstellung beurteilt, mit prinzipiellem Mißtrauen, Bedürfnis zu ihrer Kontrolle und Bedürfnis nach kritischer Distanzierung?"²⁾

Politische Autorität wird dabei ausschließlich als Autorität von "Staatsmännern und Politikern"³⁾, d.h. personal verstanden, u. zw. in Form einer anonymen Autorität.⁴⁾

Das Ergebnis der Untersuchung formuliert Lenné selbst wie folgt: "Die politische Führung wird überwiegend unter dem Gesichtspunkt vorhandener oder denkbarer politischer Risiken und ihrer fachmännischen und erfolgreichen Bewältigung beurteilt und akzeptiert, ohne daß im Verhältnis zu ihr tiefgehende Verbindlichkeit /entweder demokratischer oder autoritärer/⁵⁾ Art entwickelt wird. Eine in diesem Sinn ambivalent gewertete politische Führung soll als funktionelles Patriarchat bezeichnet werden. Der Durchschnitt der Befragten wünscht sich mithin als politische Führung ein /funktionelles Patriarchat/.⁶⁾ Alle Aussagen,

1) Lenné, a.a.O., S. 22, 27

2) Lenné, a.a.O., S. 21

3) Lenné, a.a.O., S.18; vgl. auch den Fragebogen S. 215-217

4) Es wird immer nur die Formulierung "Staatsmänner und Politiker" verwandt. An keiner Stelle der Untersuchung wird nach bestimmten Personen als Autoritätsträgern gefragt.

5) /.../ Im Original durch Kursivschrift hervorgehoben.

6) Lenné, a.a.O., S. 42

"in denen sich besonderes Bedürfnis zur Unterwerfung unter Autorität ausdrückt", rangieren bei Unterstufenschülern höher als bei Abiturienten.¹⁾ Mit wachsendem Alter wird dagegen der "Entscheidungsfähigkeit in kritischen Augenblicken" mehr Bedeutung beigemessen.²⁾ "Insofern erscheint die Einstellung des funktionellen Patriarchalismus als Ergebnis einer steckengebliebenen Entwicklung, die von extremer Unterwerfung unter die väterliche Autorität ausgeht. Diese primitive Bindung wird aber nur unvollständig abgebaut und nur unvollständig durch reflexive Momente ersetzt, die zudem mehr auf Funktionalisierung als auf Auflösung des Patriarchalismus zielen".³⁾

Lenné leitet aus dieser Einstellung der potentiellen künftigen Inhaber von Führungspositionen die Tendenz ab, daß anstelle einer demokratischen Kontrolle eher eine oligarchische Verfestigung von Herrschaftsstrukturen zu erwarten sei.⁴⁾ Als Motive dieser funktionell-patriarchalischen Einstellung bezeichnet er das Bedürfnis nach Autorität und das Bedürfnis nach Sicherheit. Während er die "frühkindlich extreme Bindung an die primäre Autorität der Eltern" als "universelle, biologistische" Erscheinung betrachtet, ist für ihn "das Moment des Sicherheitsbedürfnisses als mitbestimmendes Motiv der Unterwerfung unter Autorität weniger sicher biologistisch begründbar", sondern sozial determiniert.⁵⁾ Die Ursachen für das starke Bedürfnis nach Sicherheit und damit eine der Ursachen für die funktionell-patriarchische Einstellung von Jugendlichen in der BRD gegenüber der personalen Autorität von Politikern sieht Lenné in der mangelnden Gelegenheit zur Entwicklung autonomer Sicherheit in der frühen Kindheit, u.zw. entweder aufgrund autoritärer oder aufgrund mangeln-

1) Lenné, a.a.O., S. 206/207

2) Lenné, a.a.O., S. 207

3) Lenné, a.a.O., S. 208

4) Vgl. Lenné, a.a.O., vor allem S. 162/163

5) Lenné, a.a.O., S. 209

der Führung von seiten der Eltern.¹⁾

Während die Hypothese, daß die Notwendigkeit der Anerkennung von Autorität in der frühen Kindheit in nichtreflexiver Form verinnerlicht und diese Einstellung später auf politische Führungsrollen übertragen wird, durch die Untersuchung von Lenné bestätigt zu werden scheint, läßt sich aus den Ergebnissen nur bedingt auf die Internalisierung von Normen und daraus resultierende politische Einstellungen schließen. So wird festgestellt, "daß auf Ordnung und Recht zielende items höher bewertet werden als solche auf direkte Unterwerfung unter eine Autorität zielende"²⁾, ein Sachverhalt, der im Rahmen der Untersuchung jedoch nicht weiter verfolgt wird. Außerdem stellt Lenné fest, daß selbst bei den jüngsten Schülern seiner Untersuchungsgruppe die Einstellung gegenüber tonangebenden Mitschülern und gegenüber den Klassenlehrern wesentlich weniger patriarchalisch sei, als gegenüber politischen Autoritäten. Er schließt daraus, "daß die relativ stärkere patriarchalische Einstellung speziell in politischer Hinsicht das Ergebnis autonomer Tradierung"³⁾ und damit den derzeitigen gesellschaftlichen Erfordernissen nicht mehr adäquat sei.

Sowohl die Arbeit von Lenné als auch die Untersuchung zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schule⁴⁾ führten zu dem Ergebnis, daß politische Einstellungen und Interessen bei Schülern vor allem von der Herkunftsfamilie abhängig sind: "Ob und in welchem Ausmaß Schüler an öffentlichen Geschehen teilnehmen, hängt entscheidend von der poli-

1) Lenné, a.a.O., S. 210

2) Lenné, a.a.O., S. 210

3) Lenné, a.a.O., S. 211

Unter "autonomer Tradierung" versteht Lenné "eine Form der Tradierung, die die Aufrechterhaltung gewisser Größen gar nicht erst gegen soziale Wandlungen durchsetzen muß, weil der Tradierungsmechanismus selbst von vornherein vom Bereich der sozialen Wandlungen mehr oder weniger funktionell separiert, also diesen gegenüber relativ autonom ist." S. 50/51

4) Zur Wirklichkeit politischer Bildung, a.a.O.

tischen Aufgeschlossenheit des Elternhauses ab." ¹⁾ "Die bei den Erwachsenen vorhandenen, von Bildungsgrad und sozio-ökonomischen Status abhängigen Unterschiede der Informiertheit und der Aufgeschlossenheit spiegeln sich in den Befragungsergebnissen" ²⁾ der Jugendlichen. Umso erstaunlicher erscheint es, daß die politische Sozialisation in der Familie als Grundlage späterer politischer Bildung in der BRD noch nicht untersucht wurde. Bisher liegen zum Problem der politischen Sozialisation in deutscher Sprache lediglich zwei kurze Literaturberichte vor, die ausschließlich die Theorien und empirischen Ergebnisse der amerikanischen Forschung referieren. ³⁾ Bei der Auseinandersetzung mit der Sozialisationsforschung, speziell mit dem Problem der politischen Sozialisation im Vorschulalter, muß sich deswegen die hier vorgelegte Arbeit - bis auf einige Ausnahmen bezüglich allgemeiner Sozialisationspraktiken in der BRD - auf Ergebnisse amerikanischer und einiger englischer Untersuchungen beziehen, bei allen Vorbehalten, die diesen Untersuchungen gegenüber vorhanden sind, sei es aus Gründen der theoretischen Kritik, sei es aus Gründen der Fragwürdigkeit der Übertragung von Ergebnissen auf eine andere Gesellschaft.

2.12 Begriff der politischen Sozialisation

Politisches Verhalten muß gelernt werden und zwar früh, intensiv und in einer Form, die garantiert, daß es später beibehalten wird, sonst gibt es keine Regelmäßigkeit im politischen System, sondern Chaos. - Diese Begründung für die Notwendigkeit politischer Sozialisation, die in ihrem formalen Funktionalismus typisch für die meisten amerikani-

1) Teschner, M.: Politische Bildung an höheren Schulen, in: Zeugnisse. Th.W. Adorno zum 60. Geburtstag, Frankfurt/H. 1963, S.47

2) Zur Wirklichkeit politischer Bildung, a.a.O., S. 142

3) Behrmann, G.C.: Politische Sozialisation in den USA und Politische Bildung in der Bundesrepublik, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, Heft 1, 1969, S. 145 ff.; Nyssen, F.: Kinder und Politik, in: betrifft:erziehung, Heft 1, 1970, S. 20 ff.

schen Aussagen zu diesem Problem ist, formulierte Hyman 1959.¹⁾

Hess und Torney sprechen von einer Phase des frühen Lernens, in der Kinder über die Werte, Überzeugungen, Kenntnisse und Meinungen der politischen Kultur, in der sie leben, orientiert werden.²⁾ Easton und Dennis definieren politische Sozialisation als "die Entwicklungsprozesse, durch die Personen politische Orientierungen und Muster für Verhalten übernehmen"³⁾. Während der Begriff bei Hess und Torney nur als Einführung in politisches Verhalten verstanden wird, ist er bei Easton und Dennis als lebenslanger Prozess definiert. Beide Definitionen arbeiten mit dem sehr vagen und undifferenzierten Begriff "Orientierung". Ob darunter Wissen, Informationen und Kenntnisse (kognitiver Bereich) zu verstehen sind oder Einstellungen (d.h. auch affektive Bereiche), wird nicht geklärt. Wahrscheinlich soll der Begriff beides umfassen und wurde gewählt, um durch den hohen Grad an Abstraktheit und Formalität Möglichkeiten für inhaltliche Differenzierungen offenzuhalten.⁴⁾

Greenstein führt genauer aus, wie sich ein solcher Lernprozeß vollzieht: "Politisches Verhalten, wie andere Formen des Verhaltens, ist teilweise determiniert durch die 'objektiven' Umstände, die die Menschen umgeben - z.B. die politischen Institutionen ihrer Gesellschaft. Aber Verhalten ist auch das Resultat von gelernten Dispositionen -

1) Hyman, H.H.: Political Socialization, Glencoe, III, 1959, S. 17

2) Im Original lautet das Ende des Zitates: "become oriented"; vgl. Hess/Torney: The Development of Political Attitudes in Children, Chicago, 1967, S. 1; Zitatstellen aus amerikanischen Originalausgaben wurden vom Verfasser ins Deutsche übersetzt.

3) Easton/Dennis: Children in the Political System, New York u.a. 1969, S. 7

4) Vgl. Easton/Dennis, Children in the Political System, a.a.O., S. 42

den Zielen, Präferenzen, Konzeptionen von Realität und Loyalitäten, die die Bürger (citizens) und ihre Führer (leader) durch frühe Erfahrungen übernehmen."¹⁾ Greenstein unterscheidet zwischen manifester politischer Sozialisation, d.h. der ausdrücklichen Vermittlung von Informationen über das politische System und der entsprechend bewußten Bejahung seiner Werte, und der latenten politischen Sozialisation als dem "nominell nicht politischen Lernen", d.h. der Übertragung von allgemeinen kulturellen Werten, die auf irgendeine Weise ebenfalls das politische Verhalten beeinflussen.²⁾ Diese Übertragung vollzieht sich zum Teil unbewußt und/oder vorrational, d.h. die Werte können nicht oder noch nicht rational begründet werden - sei es aufgrund des Entwicklungsstandes des Kindes, sei es aufgrund der Bewußtseinslage der Eltern bzw. anderer Sozialisations-träger - und müssen ohne bewußte Anerkennung akzeptiert werden. Die Charakterisierung als unbewußt und vorrational ist auch zu verstehen als unbeabsichtigt und bezieht sich sowohl auf das Kind als den Zusozialisierenden als auch auf die Sozialisationsagenten³⁾, wie z.B. die Familie. Greenstein ordnet die Begriffe "Wert" und "Gefühl" sowohl der latenten als auch der manifesten Sozialisation zu, je nachdem, ob politische Inhalte explizit oder nur implizit vermittelt werden. Es kann erwartet werden, daß die latente politische Sozialisation als in der Entwicklung früher auftretende Form und durch ihre vorrationalen und stärker affektiv bestimmte Qualität als Filter für spätere Wahrnehmungen und somit als Präformierung für die manifeste

1) Greenstein, F.I.: Children and Politics, New Haven and London 1965, S. 2

2) Vgl. Greenstein, a.a.O., S. 11, 12, außerdem Nyssen, a.a.O., S. 21

3) Der aus dem Angelsächsischen übernommene Begriff "Sozialisationsagent" wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit immer dann verwandt, wenn nicht ein bestimmter Träger oder eine bestimmte Institution, sondern allgemein Vermittlungsinstanzen gesellschaftlicher Werte und Normen gemeint sind.

politische Sozialisation wirkt. Der Begriff der manifesten politischen Sozialisation, wie ihn Greenstein hier verwendet, entspricht damit weitgehend dem bei uns üblichen Sprachgebrauch von politischer Bildung. Aus diesem Grund erscheint es weder sinnvoll noch notwendig, den Begriff der manifesten politischen Sozialisation zu übernehmen. Wenn man berücksichtigt, daß der Prozeß der Vermittlung von Einstellungen und Normen, die für politisch-gesellschaftliches Verhalten relevant sind, in der BRD - vor allem in bezug auf die früheste und damit richtungsgebende Übertragung in der Familie - bisher weitgehend unerforscht ist, erscheint es sinnvoll, für diesen Bereich den Begriff "politische Sozialisation" zu übernehmen. Damit wird in dieser Arbeit politische Sozialisation verstanden als Prozeß der Übertragung und Internalisierung von Normen und Einstellungen, die direkt oder indirekt das politische Verhalten beeinflussen und über die Existenz bzw. Veränderung des politischen Systems entscheiden können. Politische Sozialisation im Vorschulalter wäre somit der Teil dieses Prozesses, der sich in der frühen Kindheit vollzieht und zwar vor allem durch die Familie. Es kann dabei unterschieden werden, ob und inwieweit politische Kenntnisse und Verhaltensmuster als für diese Altersstufe relevant angesehen und gezielt angestrebt bzw. ob und inwieweit entsprechende Dispositionen nur unreflektiert und unbewußt vermittelt werden.

2.13 Theoretische Ansätze zur politischen Sozialisation

In der amerikanischen Forschung zur politischen Sozialisation ist bisher nicht der Versuch unternommen worden, eine geschlossene Theorie politischer Sozialisation zu entwickeln. Es gibt mehrere theoretische Ansätze, mit deren Hilfe sich allerdings jeweils nur Teilbereiche erfassen lassen. Mit der Darstellung dieser theoretischen Ansätze soll hier begonnen werden, weil durch Rückgriff auf die dort definierten Systembegriffe die Auseinandersetzung mit

empirischen Untersuchungen verkürzt und vereinfacht werden kann.

Die in der Entwicklung der Forschung zum Problem der politischen Sozialisation früheste Studie dieser Art ist der 1959 erschienene Forschungsbericht "Political Socialization" von Herbert H. Hyman.¹⁾ Hyman nennt seine Arbeit "eine Studie zur Psychologie des Verhaltens".²⁾ Damit ist der wissenschaftliche Standort der referierten Arbeiten bereits charakterisiert: Es handelt sich meist um psychologische Untersuchungen, die - oft als Nebenprodukt und nicht als direktes Untersuchungsziel - Ergebnisse über die Prozesse erbracht haben, in denen politisches Verhalten gelernt wird. Hyman klassifiziert diese Arbeiten zuerst nach den Gruppen bzw. Bewegungen, die untersucht wurden: Eliten, Massen, Gruppen abweichenden Verhaltens und soziale Bewegungen. Er stellt dabei fest, daß trotz vielfältiger Untersuchungen des politischen Verhaltens von Erwachsenen das Interesse für die Kindheitserfahrungen, die solche Verhaltensmuster hervorbringen, bei den Forschern noch äußerst gering sei,³⁾ - eine Situation, die der heutigen Lage in der BRD weitgehend entspricht. Hyman nimmt dann eine zweite Klassifizierung vor u.zw. mit Hilfe der Kategorien "politische Beteiligung" (Ich-Ideal, durchschnittliches Verhalten, Niveau der politischen Kenntnisse, Reaktionen, Fragen mit explizit politischem Inhalt), "politische Richtung" (Bevorzugung einer Partei oder Tendenz) und "autoritär-demokratische Trends".⁴⁾ Der Versuch Hymans, über die Systematisierungsarbeit hinaus einen theoretischen Bezugsrahmen zu erstellen, erbrachte nur sehr vage und unbefriedigende Ergebnisse. Politische Sozialisation vollzieht sich danach sehr früh (Familie als Sozialisationsträger) und ermöglicht durch die relative Stabilität frühgelernten Verhaltens die Stabilität des Systems.

1) Hyman, a.a.O.

2) Hyman, a.a.O., s. Untertitel

3) Hyman, a.a.O., S. 26

4) Hyman, a.a.O., S. 29 ff, 35 ff., 40 ff.

Durch die Vielfalt und zum Teil Gegenläufigkeit der Einwirkung mehrerer Sozialisationsagenten ist jedoch eine Änderung des politischen Verhaltens und damit u.U. auch ein Wandel des Systems möglich, in der Regel jedoch nur innerhalb der in der frühen Sozialisation vermittelten Präferenzen, d.h. neue Denk- und Entscheidungsmuster für politisches Verhalten werden in alte Orientierungen eingebaut.¹⁾

Hess und Torney nennen vier Modelle, die in unterschiedlicher Weise versuchen, die Übernahme, die Veränderung und die Stabilität von politischen Einstellungen zu beschreiben:

(1) Das "Akkumulationsmodell" geht davon aus, daß politisches Verhalten das Ergebnis einer Anhäufung von einzelnen Lerninhalten ist, ohne daß diese Inhalte notwendigerweise untereinander verknüpft werden.

(2) Das "Interpersonale-Transfermodell" geht aus von einer Übertragung der Erfahrungen des Kindes in seinen Beziehungen zu Personen seiner Umwelt auf Personen des politischen Systems.

(3) Das "Identifikationsmodell" geht aus von der Übertragung unbeabsichtigter Nachahmung und Identifikation mit einer Person auf nicht-personale Objekte.

(4) Das "cognitive Entwicklungsmodell" geht davon aus, daß es nicht möglich ist, einem Kind ein bestimmtes Konzept zu vermitteln, wenn es den entsprechenden Entwicklungsstand noch nicht erreicht hat.²⁾

Die Anwendbarkeit dieser Modelle beurteilen Hess und Torney wie folgt: "Das Interpersonal-Modell ist vor allem nützlich, um die erste Annäherung des Kindes an das politische System und die Wirksamkeit von Bedürfnissen und vorher entstandenen Erwartungen während dieser Periode zu verstehen. Das Akkumulationsmodell ist unzureichend, um die frühe Bindung an die Nation und die Regierungsfiguren zu

1) Hyman, a.a.O., S. 19, vgl. auch S. 123 ff.

2) Hess/Torney, a.a.O., S.19-22

erklären, aber es ist wichtig für das Verständnis des Beitrags der Schule zur Bildung eines grundlegenden Wissens über Regierungsprozesse. Das Identifikationsmodell kann am besten die Parteizugehörigkeit und Kandidatenpräferenzen erklären. Das cognitive Entwicklungsmodell ist wichtig für das Verständnis, in welcher Weise Kinder einige der sehr komplexen und abstrakten Konzepte politischer Prozesse begreifen lernen."¹⁾

Easton und Dennis unterscheiden zwischen einer allgemeinen Theorie der Sozialisation, einer Theorie der politischen Sozialisation und einer politischen Theorie der politischen Sozialisation.²⁾ Was zuerst wie reine Wortspielerei anmutet, hat insofern Bedeutung, als hier zum erstenmal der Versuch unternommen wird, eine bestimmte politische Theorie heranzuziehen und von diesem konkreten Bezugsrahmen aus politische Sozialisation in den USA zu erfassen, d.h. politische Sozialisation von der Politikwissenschaft her zu definieren. Die Autoren gehen davon aus, daß es für das Verständnis politischer Systeme und Prozesse unerläßlich ist, sich mit der Relevanz des Sozialisationsphänomens für das Funktionieren politischer Systeme zu befassen. Sie kritisieren den theoretischen Ansatz der Funktionalisten, daß die Funktion der Sozialisation die Unterstützung und Aufrechterhaltung eines bestehenden Systems sei, als unzureichend. Sie möchten berücksichtigt sehen, daß sowohl Stabilität als auch Wandel das Ergebnis politischer Sozialisation sein können.³⁾ Von hier aus wird auch verständlich, warum die Autoren eine derart formale Definition für politische Sozialisation gewählt haben, denn das Lernen "politischer Orientierungen" und die "Übernahme vor Mustern für das Verhalten" können nach ihrer Theorie

1) Hess/Torney, a.a.O., S.21, 22

2) Easton/Dennis, Children in the Political System, a.a.O., S. 18

3) Easton/Dennis, Children in the Political System, a.a.O., S. 7

ja sowohl systemstabilisierende als auch systemverändernde Elemente umfassen.¹⁾

2.2 Ergebnisse empirischer Untersuchung zur politischen Sozialisation

Die bis zum Abschluß der hier vorgelegten Arbeit zugänglichen empirischen Untersuchungen zur politischen Sozialisation wurden vorwiegend in den USA, einige in England durchgeführt und erfassen fast ausschließlich die politische Sozialisation im Schulalter. Aussagen und Untersuchungsergebnisse zur politischen Sozialisation durch die Familie im Vorschulalter liegen bisher nicht vor. Deshalb erscheint es notwendig und sinnvoll, einige der bisher vorliegenden Ergebnisse zur politischen Sozialisation im Schulalter hier zu referieren, jedoch nur solche, die sich auf die Grundschule beziehen, direkt oder indirekt Aussagen zum Problem der Vermittlung von Einstellungen zur Autorität enthalten und die Ableitung von Hypothesen zur politischen Sozialisation im Vorschulalter ermöglichen.

2.21 Zur Bedeutung von Nationalsymbolen für die politische Sozialisation

1963 legte Jahoda²⁾ die Ergebnisse einer Untersuchung vor, bei der 144 Kinder zwischen dem 6. und dem 11. Lebensjahr, eine Zufallsauswahl aus mittelständischen und Arbeiter-

1) Ob und inwieweit die Autoren bei ihrer Kritik an den Funktionalisten übersehen, daß das Problem des sozialen Wandels als noch zu lösendes Problem der funktionalistischen Theorie durchaus erfaßt wurde, kann hier nicht genauer untersucht werden. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Forschung von Easton und Dennis folgt in dieser Arbeit nach Darstellung der wichtigsten empirischen Ergebnisse.

2) Jahoda, G.: The Development of Children's Ideas about Country and Nationality, in: British Journal of Educational Psychology, 1963, S. 47-60, 143-153

wohngebieten von Glasgow, interviewt und getestet worden waren. Die Untersuchung sollte das Entstehen nationaler Identifikationen aufzeigen. Zu diesem Zweck wurden die Kinder nicht nur aufgefordert, mit Hilfe von vorgegebenen geometrischen Figuren die Beziehungen zwischen Glasgow, Schottland und England zu beschreiben, sondern es wurden ihnen auch Zeichnungen (Kostüme, Landschaften, Gebäude, Embleme, Porträts, Flaggen) vorgelegt und Melodien vorgespielt. Getestet wurde ihre Fähigkeit, Nationalsymbole oder -kennzeichen als solche zu benennen (kognitiv) und ihre Bereitschaft, sich bewußt oder unbewußt mit ihnen zu identifizieren. Trotz verhältnismäßig großer Schwierigkeiten der Kinder bei der Bewältigung der kognitiven Teile der Aufgaben wußten 42 % der sechs- bis siebenjährigen und bereits 92 % der acht- bis neunjährigen den Namen der Flagge (Union-Jack).¹⁾ Beim Lösen der übrigen visuellen Aufgaben waren mindestens 50 % der sechs- bis siebenjährigen und 66 % der acht- bis neunjährigen in der Lage, die schottischen Bilder von englischen bzw. französischen zu unterscheiden.²⁾ Dieser hohe Anteil scheint zu bestätigen, daß bereits vor Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten eine weitgehend affektiv bestimmte Bindung an Nationalsymbole entstehen kann. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß gerade von jüngeren Kindern die Flagge häufig als "the Queen's flag" bezeichnet wurde,³⁾ eine Aussage, die auf die Verknüpfung von Nationalsymbolen und Autoritätsfiguren schließen läßt.⁴⁾

1) Jahoda, a.a.O., S. 146

2) Jahoda, a.a.O., S.149; Die Besonderheiten des politischen Systems und damit auch der politischen Sozialisation in England, so z.B., daß Schottland in dieser Untersuchung als Nation verstanden wird, können an dieser Stelle nicht genauer analysiert werden.

3) Jahoda, a.a.O., S. 146

4) Allerdings muß bei den Ergebnissen Jahodas berücksichtigt werden, daß seine Stichprobe sehr klein ist (24 Kinder pro Altersgruppe, jeweils noch differenziert nach Geschlecht, Schule und Sozialschicht) und nur sehr vorsichtige Schlußfolgerungen erlaubt.

Nicht nur diese Untersuchung bei englischen Schulkindern, sondern auch vergleichbare amerikanische Untersuchungen führten zu dem Ergebnis, daß den Nationalsymbolen im Bewußtsein der Schüler eine große Bedeutung beigemessen wird.

"Welche beiden Bilder von diesen 10 (Polizist, G. Washington, Onkel Sam, Stimmabgabe bei der Wahl, Oberster Gerichtshof, Capitol, Kongress, Flagge, Freiheitsstatue und Präsident Kennedy) hältst Du für die besten Darstellungen für 'unser Land'?" Auf diese Frage nannten die weitaus meisten der befragten sieben- bis dreizehnjährigen Schüler in den USA die Flagge und die Freiheitsstatue.¹⁾ Auf die Frage, welche dieser Bilder am besten die Regierung darstellten, nannten zwischen 11 % und 20 % der Befragten die beiden Nationalsymbole.²⁾ Die von Hess und Torney zitierten Interviews mit Schülern des 2. Schuljahres zeigen, daß den Nationalsymbolen eine fast religiöse Ehrfurcht entgegengebracht und große Bedeutung "für unsere Freiheit" zugesprochen wird.³⁾

Easton und Dennis beschreiben den Prozeß der Entwicklung von Beziehungen zur Nation und die Bedeutung, die den Nationalsymbolen in diesem Entwicklungsprozeß zukommt, wie folgt: "In der ersten Phase sind nationale Symbole

1) Hess/Torney, a.a.O., S.29

2) 2. Schuljahr 8. Schuljahr

Flagge	16 %	12 %
Freiheitsstatue	12 %	20 %, Easton/Dennis,
Children in the Political System, a.a.O., S.116; Die Fragen sind in beiden Untersuchungen enthalten. Die Frage nach "dem besten Bild für unser Land" wurde nur von Hess/Torney in einem Pretest gestellt und später zugunsten der Frage nach "dem besten Bild für die Regierung" weggelassen.		

3) "What does the flag mean?" "Well, I don't quite know. It just stands up there, and you say something to it. We put our hands over our heart and say the pledge of allegiance to the flag. "What do you pledge to the flag?" "To give us freedom." "What does the flag stands for?" "It stands for freedom and for peace." "Well, what about the Statue of Liberty?" "Well, doesn't he stand to help us and give us liberty and beauty?" "Is it alive?" "I don't think so. I've never seen it, so I don't know." ; Hess/Torney, a.a.O., S.28/29

wie die Flagge und die Freiheitsstatue die entscheidenden Brennpunkte der Beziehung. ... In der zweiten Phase erhält das Bild der Nation mehr cognitive Substanz, einschließlich abstrakter Qualitäten und ideologischer Inhalte. ... In der dritten Phase wird unser Land gesehen als ein Teil eines größeren, organisierten Systems von Ländern."¹⁾

Zur Bedeutung, die den Nationalsymbolen innerhalb der politischen Sozialisation zukommt, läßt sich nach den bisherigen Forschungsergebnissen folgendes sagen: Die Bindung an Nationalsymbole tritt bereits sehr früh auf (ab 7. Lebensjahr nachgewiesen), ist zu Anfang fast ausschließlich affektiv bestimmt und bleibt trotz Verlagerung auf rationalisierte Begründung relativ stabil. Die Frage, ob die Anerkennung eines politischen Systems sich nur oder vorwiegend über eine affektive Bindung an Nationalsymbole in der frühen Kindheit entwickeln kann, wurde bisher nicht beantwortet. Außerdem müßte genauer untersucht werden, ob die mit Hilfe der Symbole aufgebauten affektiven und z.T. irrationalen Beziehungen im Laufe der späteren Entwicklung in vollem Umfange "rationalisiert", d.h. in rationale Beziehungen übergeführt werden können oder ob ein Rest von irrationaler Fixierung bestehen bleibt, der die latente Gefahr des Nationalismus in sich trägt.²⁾

2.22 Zur Bedeutung von Personen und Institutionen als Autoritätsträger

Zum Problem der Bedeutung von Personen bzw. Institutionen als Träger politischer Autorität liegen vielfältige, intensiv interpretierte Ergebnisse amerikanischer Untersuchungen vor. Dabei wird allgemein angenommen, daß Einstellungen gegenüber politischen Institutionen zu Beginn der Schulzeit (etwa 7. Lebensjahr) fast ausschließlich durch Perso-

1) Easton/Dennis, Children in the Political System, S.29/30

2) Zur Frage, ob Nationalsymbole in der BRD und damit auch innerhalb der politischen Sozialisation der BRD die gleiche Bedeutung haben wie in den USA, vgl. Kapitel 2.32 dieser Arbeit.

nalisierung gekennzeichnet sind, diese Dominanz der Personen sich aber im Laufe der Elementarschulzeit (etwa bis zum 14. Lebensjahr) verliert und einem abstrakten Verständnis der Institutionen Platz macht.

Bei Untersuchungen über das Bild des Präsidenten im Bewußtsein von Schülern stellte Roberta Sigel fest, daß dieses Bild sich mit zunehmendem Alter der Schüler versachliche.¹⁾ Auf die Frage, was Kennedy in seiner Funktion als Präsident der Vereinigten Staaten geleistet habe, steigt der Anteil politischer Antworten mit zunehmendem Alter an.²⁾ Immerhin sind bereits 44 % der zehnjährigen Schüler in der Lage, politische Aktionen Kennedys zu benennen. Auf die Frage, was von Präsident Kennesey am meisten in Erinnerung geblieben sei, antworteten dagegen 54 % der zehnjährigen mit Erinnerungen an persönliche Eigenschaften oder Ereignisse aus dem persönlichen Leben Kennedys, nur 29 % nannten politische Fakten.³⁾ Aus den zitierten Schülerantworten läßt sich entnehmen, daß Kennedy ein Symbol für die Sicherheit des einzelnen und des Staates war. In seiner Person erschienen Legitimität und Gerechtigkeit des Staates gewährleistet.

Die Untersuchungen von Roberta Sigel scheinen ein Beweis dafür, daß der Einfluß persönlicher Autorität mit zunehmenden Alter nicht notwendigerweise zugunsten einer sach-

1) Sigel, R.: Image of a President: Some Insights into Political Views of School Children, in: American Political Science Review, 1968, S. 216-226

2)

	4.Schj.	6.Schj.	8.Schj.	10.Schj.	12.Schj.
Persönliches	37 %	25 %	8 %	6 %	1 %
Politisches	44 %	63 %	82 %	86 %	95 %
Keine Antwort	19 %	12 %	10 %	8 %	4 %

Sigel, Image of a President, a.a.O., S.219; Bei diesem Ergebnis muß berücksichtigt werden, daß die Ältesten Probanden bereits 16-18 Jahre alt sind und alle Probanden bereits politischen Unterricht erhalten.

3) Sigel, Image of a President, a.a.O., S.219; Auf die gleiche Frage beantworteten allerdings auch 63 % der Schüler des 12. Schuljahres mit persönlichen Erinnerungen, während der Anteil politischer Antworten nur auf 32 % anstieg.

lich rationalen Betrachtungsweise abnimmt. Man könnte allerdings einwenden, daß die personale Autorität des Präsidenten im Falle Kennedy in besonderem Maße an seine Person gebunden war und eine Untersuchung direkt nach seiner Ermordung zwangsläufig mehr affektive Reaktionen erwarten ließ. Das trifft wohl zu. Aber auch alle anderen Untersuchungen zum Bild des Präsidenten erbrachten ähnliche Ergebnisse. Die Untersuchung von Greenstein wurde 1958 zur Regierungszeit von Präsident Eisenhower durchgeführt,¹⁾ die von Easton und Dennis 1961/62 zur Regierungszeit von Präsident Kennedy,²⁾ die Untersuchung von Hess und Torney 1964 unter Präsident Johnson.³⁾ Easton und Dennis kommen aufgrund der Tatsache, daß ihre Pretest-Ergebnisse noch aus der Regierungszeit Eisenhowers stammen, die Ergebnisse der Hauptuntersuchung jedoch aus der Regierungszeit Kennedys, zu folgender Schlußfolgerung: Die Bewertungen des Kindes während der Regierungszeit Eisenhowers sind über alle Schuljahre hinweg genauso hoch wie während der Regierungszeit Kennedys, u.zw. "mit Nachlassen der stärker affektiven Items mit zunehmendem Alter des Kindes und mit dem Zunehmen cognitiver Items wie 'arbeitet hart' und 'weiß mehr'."⁴⁾ Ähnliche Ergebnisse finden sich auch bei anderen Autoren. Befragt, welche Erwachsenenrollen die wichtigsten seien, nannten 80 % der von Greenstein befragten Schüler des 4. Schuljahres den Präsidenten.⁵⁾ Bei einer genaueren Analyse kommt Greenstein zu dem Schluß, daß das Bild des Präsidenten bei jüngeren Kindern stärker durch Wohlwollen, Güte und eine Art Allmächtigkeit geprägt sei ("hilft uns", "gibt uns Freiheit"), bei den älteren Schülern stärker von

1) Greenstein, a.a.O., S. 106

2) Easton/Dennis, Children in the Political System, a.a.O., S. 425

3) Hess/Torney, a.a.O., S. 253

4) Easton/Dennis, Children in the Political System, a.a.O., S. 195

5) Greenstein, a.a.O., S. 33

normativen Vorstellungen wie "tut Gutes" und "sagt, was Gut und Böse ist".¹⁾

In einer Pilot-Studie der Untersuchung von Hess und Torney bezeichneten 52 % der Schüler des 2. Schuljahres und 10 % des 8. Schuljahres den Präsidenten als "den besten Menschen in der Welt".²⁾ Hess und Torney interpretieren dieses Ergebnis im Anschluß an Davies als "charismatische Qualität des Präsidentenbildes bei Schülern des 2. Schuljahres".³⁾

Während Davies dieses charismatische Bild als Zeichen einer in der Sozialisation begründeten Unsicherheit oder als durch nationale Krisen bedingt interpretiert, sehen Hess und Torney die Idealisierung der Autoritätsfigur "Präsident" als eine Art Technik an, mit deren Hilfe es den Kindern gelingt, mit dem Gefühl der Unterlegenheit und Hilflosigkeit fertig zu werden.⁴⁾ Easton und Dennis charakterisieren die Situation sehr ähnlich: "Die meisten Kinder haben keine Schwierigkeiten, das Bild des Präsidenten in den leuchtendsten Farben zu beschreiben. Er scheint eine Schatzkammer unvergleichlicher Tugenden zu sein - Weisheit, Gnade, Macht, Vertrauenswürdigkeit und ausgezeichnete Führerqualität."⁵⁾ Easton und Dennis interpretieren diesen Sachverhalt weniger in der psychologischen Art wie Hess und Torney. Sie sehen darin vielmehr eine Form von Projizierung aller in der amerikanischen Kultur geschätzten Eigenschaften auf das Amt des Präsidenten. Er ist die denkbar positivste Figur eines Amerikaners und über die Bindung an ihn wird "die Bindung an alle Normen und Institutionen der Gesellschaft in den USA leicht

1) Greenstein, a.a.O., S.40

2) Hess/Torney, a.a.O., S.40

3) Der Begriff "Charisma" wurde von Davies 1954 in einer Untersuchung im Anschluß an die Wahlkampagne von 1952 als kennzeichnend für das Bild des Präsidenten im Bewußtsein jüngerer Schüler verwandt, vgl. Hess/Torney, a.a.O., S.40

4) Hess/Torney, ebda.

5) Easton/Dennis, Children in the Political System, a.a.O., S.178; vgl. auch die übrigen Ergebnisse S.179-181

und sicher gewährleistet".¹⁾ Beide Interpretationsmöglichkeiten - die der psychologischen Hilflosigkeit und Schutzbedürftigkeit und der dadurch bedingten Identifikation mit Objekten, die Sicherheit zu gewährleisten scheinen, und die der durch ein kulturell bestimmtes Idealbild hervorgerufenen Projizierung auf konkrete Objekte - brauchen sich nicht auszuschließen, sondern können sich wechselseitig ergänzen und bedingen. Die Beschreibung des Vorgangs der politischen Sozialisation innerhalb der heutigen Gesellschaft in den USA mit Hilfe der beiden Erklärungsmöglichkeiten scheint umso einleuchtender, als durch die Identifikation mit dem Präsidenten auch die Bejahung und Unterstützung anderer Institutionen und Normen des Systems erklärbar wird. Die Vorstellungen des Kindes von Gesetzen z.B. "sind ein Ausdruck seiner Gefühle; daß es wichtig ist Erwachsenen zu gehorchen. Dadurch erscheint die Hinführung zur Willfähigkeit gegenüber Autorität und Gesetz als durch sichtbare Autoritätsfiguren vermittelt, ursprünglich durch die Eltern, unter Umständen durch den Lehrer, im politischen Bereich durch den Polizisten und den Präsidenten".²⁾ Aussagen wie "... würde mir helfen, wenn ich es nötig hätte", und " ... weiß mehr als andere", werden zwar in zunehmendem Maße eher für die Regierung und den Obersten Gerichtshof benutzt als für den Präsidenten oder den Polizisten,³⁾ unabhängig von dieser Verschiebung bleibt die Zustimmung zu diesen Aussagen selbst jedoch fast stabil, d.h. die positive Einstellung gegenüber Autoritäten verlagert sich zwar von Personen auf Institutionen, bleibt aber weiterhin unkritisch und unreflektiert. Vor allem die jüngeren Kinder scheinen Gesetze für absolut und unveränderlich zu halten. Bis zum 6. Schuljahr wird die Frage, ob alle Gesetze gerecht (fair) seien, fast vorbehaltlos bejaht

1) Easton/Dennis, Children in the Political System, a.a.O. S. 190/191

2) Hess/Torney, a.a.O., S.221

3) Easton/Dennis, Children in the Political System, a.a.O. S. 259, 268

4) Hess/Torney, a.a.O., S.139-141

Genauere Ergebnisse über die Einstellung von Kindern gegenüber den Gesetzen finden sich allerdings in keiner der Arbeiten, die hier zitiert werden konnten. Auch die Frage der Internalisierung von politisch relevanten Verhaltensregeln, Normen und Werten wird nicht direkt überprüft, wenigstens nicht über die im Bild des Präsidenten und des Polizisten und in der Rolle des "Bürgers" (citizen) festgelegten Charakteristika hinaus. Die Rolle des Bürgers ist gekennzeichnet durch die im Bild des Präsidenten kumulierten Eigenschaften, d.h. der Bürger muß, vor allem im Bewußtsein der jüngeren Probanden, ein guter Mensch sein. Hinzu kommt mit zunehmendem Alter die Erwartung, daß ein guter Bürger sich für öffentliche Angelegenheiten zu interessieren und einzusetzen hat.¹⁾ Auf die Bedeutung der ökonomischen Verhältnisse für das politische System Amerikas bzw. die in der politischen Sozialisation übernommenen Einstellungen gegenüber Autoritäten und Zwängen der Wirtschaft wird in den bisher vorliegenden Untersuchungen kaum eingegangen. Hess und Torney stellen lediglich fest, daß Kinder wenig vom Einfluß der Pressure Groups wissen und die Gewerkschaften als die Gruppen mit dem größten Einfluß einschätzen.²⁾

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß alle Schülerausagen ein "ausgeprägtes Zuständigkeits- und Ordnungsdenken gegenüber der politischen Autorität"³⁾ widerspiegeln. Das gilt sowohl für Personen und Institutionen als auch für Gesetze und Normen. Ob den abstrakteren Verständnis der politischen Institutionen bei älteren Schülern eine stärker reflexive Einstellung gegenüber der Autorität zugrundeliegt, läßt sich aus den vorliegenden Untersuchungsergebnissen nicht entnehmen.

1) Hess/Torney, a.a.O., S. 74

2) Hess/Torney, a.a.O., S. 55-67

3) Lenné, a.a.O., S. 9

2.3 Konsequenzen für eine Untersuchung der Einstellungen von Vorschulkindern zur Autorität

Wenn man versucht, aus der bisher vorliegenden Forschung Hypothesen für eine Untersuchung der Einstellungen von Vorschulkindern zur Autorität und der sie bedingenden Faktoren innerhalb der Gesellschaft der BRD abzuleiten, muß zuvor untersucht werden, ob und inwieweit die gefundenen Ergebnisse übertragbar bzw. generalisierbar sind, da ihnen entweder Untersuchungen in anderen Gesellschaften oder Befragungen älterer Schüler zugrundeliegen.

2.31 Ziele und Möglichkeiten empirischer Forschung zur politischen Sozialisation

"Die empirische Sozialforschung kommt nicht darum herum, daß alle von ihr untersuchten Gegebenheiten, die subjektiven nicht weniger als die objektiven Verhältnisse durch die Gesellschaft vermittelt sind. Das Gegebene, die Fakten, auf welche sie ihren Methoden nach als auf ein Letztes stößt, sind selber kein Letztes, sondern ein Bedingtes. Sie darf daher nicht ihren Erkenntnisgrund - die Gegebenheit der Fakten, um welche ihre Methode sich bemüht - mit dem Realgrund verwechseln, einem Ansichsein der Fakten, ihrer Unmittelbarkeit schlechthin, ihrem Fundamentalcharakter."¹⁾

Alle Fakten, die durch die Forschung zur politischen Sozialisation ermittelt werden, bedürfen daher notwendigerweise der Analyse ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit, die so ermittelten Forschungsergebnisse wiederum einer Analyse ihrer gesellschaftlichen Funktion und Wirkungsmöglichkeit. Beides, die Untersuchung der gefundenen Fakten auf ihre gesellschaftlichen Bedingungen hin und die Reflexion möglicher Funktionen und Wirkungen der eigenen Forschung,

1) Adorno, Th.W.: Soziologie und empirische Sozialforschung, in: Soziologische Exkurse, Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd.4, 3.Aufl., Frankfurt/M. 1967, S.220/221

wird in der überwiegenden Zahl der Fälle bei den amerikanischen Untersuchungen, deren Schwerpunkte auf einer breitgefächerten Datenerhebung liegt,¹⁾ nur in Ansätzen geleistet. So sprechen, um ein Beispiel herauszugreifen, Easton und Dennis²⁾ und Hess und Torney³⁾ von "Efficacy", was mit Wirksamkeit, Beteiligung oder Mitbestimmung im politischen Bereich zu übersetzen wäre. Sie unterscheiden dabei drei Niveaugruppen (hoch, mittel und niedrig) entsprechend dem Grad an Wirksamkeit, den sich die Schüler selbst zusprechen.⁴⁾ Es wird jedoch nicht untersucht, ob und in welchem Maße der einzelne Bürger in den USA nicht nur wirksam werden soll, sondern tatsächlich wirksam werden kann. Die niedrige Einstufung eines Schülers bei diesem "Wirksamkeits-Koeffizienten" könnte ein klares Verständnis politischer Realität

-
- 1) In der Fülle des gebotenen Materials, in der Form der Durchführung, überhaupt in der gesamten Technik als empirische Arbeiten kann den bisher vorliegenden Untersuchungen zur politischen Sozialisation in den USA eine vergleichbare Forschung weder in der BRD noch in anderen europäischen Ländern gegenübergestellt werden. Den beiden bisher ergiebigsten Untersuchungen liegen die Befragungs- und Testergebnisse von fast 30.000 Schülern zwischen dem 7. und dem 14. Lebensjahr zugrunde. Beide Untersuchungen verwenden standardisierte Intelligenz- und Citizien-Attitude-Tests kombiniert mit eigens konstruierten Meinungsbefragungen. Easton/Dennis befragten 12.000 Probanden in 8 Städten (Children in the Political System, S.423), Hess/Torney 17.000 Probanden in 27 Städten (The Development of Political Attitudes in Children, S.428) der Vereinigten Staaten.
 - 2) Easton/Dennis: The Child's Acquisition of regime Norms: Political Efficacy, in: American Political Science Review 1967, S.25-38
 - 3) Hess/Torney, a.a.O., S.208
 - 4) Dieser "Wirksamkeits-Koeffizient" wird aus der Kombination der Reaktionen auf folgende fünf Aussagen errechnet:
a) "What happens in the government will happen no matter what people do. It is like the weather, there is nothing people can do about it." b) "There are some big, powerful men in the government who are running the whole thing and they do not care about us ordinary people." c) "My family doesn't have any say about what the government does."
d) "I don't think people in the government care much about what people like my family think." e) "Citizens don't have a chance to say what they think about running the government." Vgl. Easton/Dennis, Political Efficacy, a.a.O., S.30

seitens des Schülers oder sein Bewußtsein der eigenen Ohnmacht widerspiegeln und auf Ursachen sozialer, rassischer oder bildungspolitischer Art zurückzuführen sein. Die gefundenen Fakten - in diesem Fall die unterschiedliche Beurteilung von Mitbestimmungsmöglichkeiten bei politischen Entscheidungen - sind ja bedingt durch die Gesellschaft, die politische Wirksamkeit des einzelnen oder einzelner Gruppen ermöglicht oder verweigert bzw. die das Bewußtsein, mitbestimmen zu können und zu sollen, erwünscht oder unerwünscht erscheinen läßt.

Ähnlich "bedingungslos" werden auch die gefundenen Ergebnisse über die Einstellung der Schüler zu politischer Autorität interpretiert, d.h. es wird kaum nach den Autoritätsverhältnissen, in denen die Schüler leben, und der damit gegebenen gesellschaftlichen Bedingtheit ihrer Einstellungen gefragt. Easton und Dennis unternehmen zwar den Versuch einer solchen Analyse. Das Ergebnis bleibt jedoch weitgehend formal und ohne konkreten Bezug auf die Autoritätsstrukturen in den USA: "Unser einziger Punkt in diesem Zusammenhang ist, daß kein System, ohne Rücksicht auf seinen spezifischen Charakter, existieren kann ohne einige Autoritätsstrukturen, gleichgültig wie begrenzt oder uneingeschränkt die durch diese Struktur wirksam werdenden Mächte auch sein mögen. Es muß eine minimale Unterstützung (input of support) für die Autoritätsstruktur vorhanden sein und der Glaube an ihre Legitimität erweist sich empirisch als die am stärksten zuverlässige und kontinuierliche Art der Unterstützung."¹⁾ Es wird wohl gesehen, daß der "Glaube an die Legitimität" der Autoritätsstruktur in Entwicklungsprozessen entsteht, die den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen entsprechen.²⁾ Innerhalb der amerikanischen Gesellschaft scheint es jedoch zu genügen, diese Prozesse genau zu analysieren, um sie wirkungsvoll unterstützen zu können. So formulieren

1) Easton/Dennis: Children in the Political System, a.a.O., S.100

2) Easton/Dennis: Children in the Political System, a.a.O., S.400 ff.

z.B. Hess und Torney für ihre eigenen Untersuchungen folgende mögliche Konsequenzen: "Die Bedeutung des frühen Vertrauens in die Regierung, der Bindung an das System und des Glaubens an die Macht des einzelnen Bürgers als notwendige Basis für die weitere politische Sozialisation sollte in der Diskussion um mögliche neue Lehrpläne für die Staatsbürgerkunde (civic education) berücksichtigt werden."¹⁾ Die völlige Kritiklosigkeit gegenüber dem eigenen System und die Bindung an dieses System scheint nicht nur für die Kinder, sondern auch für die sie befragenden Wissenschaftler selbstverständlich zu sein, denn die Frage nach der Legitimität der Autorität und entsprechender Sozialisationsziele wird nicht gestellt.

Wenn in diesem Zusammenhang die Frage nach dem Sinn und der Berechtigung bestimmter Sozialisationsziele als notwendig zu stellende postuliert wird, darf allerdings nicht vergessen werden, "daß die Legitimität nicht konservativer Erziehungsziele davon abhängt, daß die Gesellschaft selbst das Streben nach neuen, durch die Tradition nicht vorgegebenen Zielen sanktioniert".²⁾ Die Anerkennung solcher, dem System nicht entsprechender Sozialisationsziele könnte existenzbedrohend für die bestehende Gesellschaftsform werden.³⁾ Die Forderung nach veränderten Zielen, Inhalten und Formen politischer Sozialisation beinhaltet demnach die Forderung nach einer Veränderung der politischen Verhältnisse. Eine solche Forderung wird jedoch von den Forschern, die sich in den USA mit politischer Sozialisation beschäftigen, nicht erhoben. Diese bewußte und bejahte Systemimmanenz muß berücksichtigt werden, wenn aus den Forschungsergebnissen Konsequenzen für eine Untersuchung der Einstellungen von Vorschulkindern zur Autorität in der BRD abgeleitet werden sollen: Alle Ergebnisse sind an die Autoritätsstruktur in den Vereinigten Staaten gebunden und durch

1) Hess/Torney, a.a.O., S.216

2) Brinn, C.G.: Soziologie des Erziehungswesens, Heidelberg 1963, S.17/18

3) Vgl. Marcuse, Ideen ..., a.a.O., S.179

diese bedingt, d.h. ihre Übertragbarkeit auf die gesellschaftlich-politischen Verhältnisse in der BRD muß überprüft werden. Da die Autoritätsstruktur und die durch sie bedingte politische Sozialisation in den USA nicht auf ihre herrschaftsstabilisierende Wirkung hin analysiert werden, können aus den amerikanischen Untersuchungen keine Ansätze und Hypothesen für eine auf Veränderung zielende politische Sozialisation in der BRD gewonnen werden.

2.32 Grenzen der Übertragbarkeit von Forschungsergebnissen

Ob und inwieweit Ergebnisse der politischen Sozialisationsforschung in den USA übertragbar sind auf die Verhältnisse in der BRD kann hier nur an einigen Fakten überprüft werden, die für die Einstellung gegenüber politischer Autorität als besonders relevant erscheinen.

In den amerikanischen Untersuchungen wird immer wieder betont, daß "die Bindung an alle Normen und Institutionen der Gesellschaft" durch die Bindung an den Präsidenten "leicht und sicher gewährleistet" sei.¹⁾ Die Stellung des Präsidenten im politischen System der Vereinigten Staaten ist jedoch mit der des Kanzlers oder des Bundespräsidenten in der BRD nur schwer vergleichbar. Sowohl repräsentativ als auch politisch ist das Präsidentenamt in den USA die Spitzenposition des Staates. Der Präsident wird vom Volk gewählt, nicht wie in der BRD nur indirekt durch gewählte Parlamentarier, sondern direkt durch die Wahl von Wahlmännern, deren Entscheidung für einen bestimmten Präsidentschaftskandidaten bekannt ist. Er ist weniger vom Parlament bzw. den parlamentarischen Entscheidungen abhängig als der Kanzler der Bundesrepublik. Es erscheint deshalb unwahrscheinlich, daß sechsjährige Kinder in Westdeutschland ein

¹⁾ Easton/Dennis, Children in the Political System, a.a.O., S. 190/191; vgl. auch: Hess/Torney, a.a.O., S.214; Greenstein, a.a.O., S.33 ff.; Sigel, a.a.O. und Sigel, R.: Television and the Reaction of School children to the Assassination, in: The Kennedy Assassination and the American Public, ed. by Greenberg and Parker, Stanford University Press 1965

solch ausgeprägtes Bild eines politischen Spitzenfunktionärs oder Repräsentanten des Staates besitzen, wie es bei gleichaltrigen Kindern in den USA festgelegt wurde. Wenn jedoch nicht erwartet werden kann, daß die Bindung an die Normen und Institutionen der Gesellschaft über die Bindung an eine bestimmte Autoritäts- und Führungsrolle, über das Amt und die Person eines obersten Repräsentanten des politischen Systems erfolgt, können die entsprechenden Ergebnisse der amerikanischen Forschung nur bedingt als Grundlage der Hypothesenbildung dienen. Es ergibt sich die Frage, ob und mit Hilfe welcher Mechanismen die Einstellungen zur politischen Autorität in der BRD geprägt und die Anerkennung des politischen Systems erreicht wird.

Hinzu kommt, daß die Selbstdarstellung des politischen Systems und das Selbstverständnis der einzelnen Bürger von "ihrer Demokratie" in den USA und in der BRD erheblich differieren. Das gilt z.B. für die Nationalsymbole, vor allem für die Flagge. Während das Beflaggen öffentlicher Gebäude in der Bundesrepublik selten erfolgt und es nicht üblich ist, Privatgebäude oder persönlichen Besitz wie z.B. Fahrzeuge durch die schwarz-rot-goldenen Farben zu verzieren, hat die Flagge im öffentlichen Leben in den Vereinigten Staaten, im Bewußtsein der einzelnen Amerikaner und auch im Schulalltag einen festen Platz. Sie gilt als Symbol der Einheit und der Einigkeit des Landes.¹⁾ Die Zeremonie des Flaggengrußes erhält durch die Geste des "Hand auf's Herz" beim Singen der Hymne eine Feierlichkeit und Einprägbarkeit für Kinder, die in der BRD wahrscheinlich durch keine Form der Selbstdarstellung des politischen Systems

1) Zu welchen fast grotesken Reaktionen das in Zeiten politischer Kontroversen führen kann, zeigt sich zur Zeit an einer Welle des Flaggenkultes in den USA, vgl. hierzu: Pol, H.: Der amerikanische Flaggenkult überschlägt sich, in: Frankfurter Rundschau vom 20.6.1970

erreicht wird.¹⁾ Allerdings wird der politischen Sozialisation in den USA auch bewußt mehr Beachtung geschenkt, als es bisher in der BRD der Fall ist. Die Bindung an das politische System und die mit einer Art Sendungsbewußtsein verbundene Intensität der Bejahung, die zumindest für die bestimmende Mittel- und Oberschicht der Gesellschaft der Vereinigten Staaten kennzeichnend ist, haben u.a. dazu geführt, daß Muster für politisches bzw. staatsbürgerliches Verhalten gezielt und frühzeitig nicht nur durch die Schule, sondern auch durch die vorschulische Sozialisation in Familie und Kindergarten vermittelt werden.²⁾ Zwar wird auch in deutschen Veröffentlichungen zur Kindergarten- und Grundschulerziehung immer wieder die "Sozialerziehung" als wesentlich genannt, es wird darunter jedoch fast ausschließlich das Erlernen von Verhaltensmustern der Einordnung in eine Gruppe oder Gesellschaft verstanden, während in amerikanischen Veröffentlichungen und Lehrplänen darüber hinaus die Erarbeitung von politisch-gesellschaftlichen Grundbegriffen und das Erlernen von politisch relevanten Verhal-

1) Eine weitere Frage, die in den amerikanischen Untersuchungen zur politischen Sozialisation einen breiten Raum einnimmt, ist die Frage nach der Parteipräferenz und der Vermittlung einer entsprechenden Einstellung im Elternhaus. Vgl. u.a.: Jennings, H.K., Niemi, R.G.: The Transmission of Political Values from Parent to Child, in: American Political Science Review, 1968, S.169-184; Easton/Dennis, Children in the Political System, a.a.O., S.196; Hess/Torney, a.a.O., S.79 ff; Auch in diesem Fall ist zu erwarten, daß die Ergebnisse nicht direkt auf die BRD übertragbar sind, da das Parteiensystem und die Bedeutung der Parteien sich nicht entsprechen. Die Frage kann und muß in Rahmen dieser Arbeit ausgeklammert werden, da sie für die Einstellung gegenüber politischer Autorität speziell im Vorschulalter kaum relevant erscheint.

2) Zur politischen Sozialisation im Kindergarten vgl. die Lehrpläne und Unterrichtsbeispiele in: Robinson, T., Spodek, B.: Neue Wege im Kindergarten, Freiburg 1968, vor allem das Kapitel über "Sozialkundliche Grundbegriffe", S. 97-120

tensmustern gefordert wird.¹⁾

Alle Ergebnisse amerikanischer Untersuchungen zur politischen Sozialisation, die sich auf die Rolle des Präsidenten und die Bedeutung der Nationalsymbole beziehen, lassen sich also nur sehr bedingt auf deutsche Verhältnisse übertragen, da diese Phänomene im politischen System einen anderen Stellenwert einnehmen als in der Bundesrepublik. Hinzu kommt, daß durch das "staatsbürgerliche" Selbstverständnis der Amerikaner die bewußte politische Sozialisation auf einer früheren Entwicklungsstufe einsetzt. Es bleibt die Frage, ob die Einstellungen gegenüber politischer Autorität sich in ähnlichen Entwicklungsschritten vollzieht und eine ähnliche Bedeutung hat, auch wenn sie nicht an derart eindeutige Rollen und Symbole gebunden ist wie in den USA. Die Frage nach den Grenzen der Übertragbarkeit und Generalisierbarkeit stellt sich aber nicht nur bezüglich der Anwendung von Forschungsergebnissen auf eine andere Gesellschaft, sondern auch bezüglich der Anwendung auf eine andere Altersstufe. Ob und inwieweit Ergebnisse, die bei Jugendlichen gefunden wurden, sich auf Vorschulkinder übertragen lassen, ist fraglich. Hier stehen sich zwei Auffassungen gegenüber. Einerseits wird behauptet, daß politische Sozialisation erst während des Schulalters möglich und vor allem durch die Schule zu leisten sei.²⁾ Danach wäre ein Rückschluß von

1) Vgl. hierzu u.a. den Bildband "Vorschulkinder" von W. Moenisch, E. Niggemeyer und G. Zimmer, Stuttgart 1969 und die ausführlichen Literaturhinweise auf Veröffentlichungen und Lehrpläne zur Vorschulerziehung in den USA in diesem Band. Die in den letzten Jahren intensivierte Auseinandersetzung um die Vorschulerziehung in der BRD beschränkt sich dagegen noch weitgehend auf eine effektivere Vermittlung der Kulturtechniken und auf die frühzeitige Erarbeitung von naturwissenschaftlichen Grundbegriffen und das Training entsprechender Denkfähigkeiten; vgl. hierzu die sehr ausführliche Bibliographie zur Vorschulerziehung, die von Deutschen Jugenddienst München 1968 herausgegeben wurde. Zur Frage der politischen Bildung bzw. der anpassenden Sozialerziehung in der Grundschule vgl. den Bericht des Grundschulkongresses 1969, a.a.O. und die S.34 dieser Arbeit genannten Aufsätze.

2) Vgl. Hess/Torney, a.a.O., S.219, 220 ff.

den bei Jugendlichen gefundenen Einstellungen auf die Vermittlung und Grundlegung solcher Einstellungen kaum sinnvoll. Dagegen betonen andere Autoren, daß der erste und wichtigste Träger politischer Sozialisation die Familie sei.¹⁾ In diesem Fall wäre bedingt ein Rückschluß auf die in der frühen Sozialisation erfolgte Grundlegung politischer Einstellungen zulässig. Die Beeinflussung durch Schule, Massenmedien, Gruppenbindungen an Gleichaltrige und direkte politische Erfahrungen darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden.

Aus den Untersuchungsergebnissen von Lenné könnte man z.B. schließen, daß die Einstellung jüngerer Kinder zur Autorität ausschließlich patriarchalisch bestimmt sei und erst im Laufe der Entwicklung und Beeinflussung durch Informationen und Erfahrungen in eine Einstellung des funktionellen Patriarchalismus modifiziert werde.²⁾ Dabei muß jedoch berücksichtigt werden, daß man gerade diesen Anteil der Informationen und Erfahrungen nicht kennt. Es könnte auch sein, daß die in der vorschulischen Sozialisation durch die Familie vermittelte Einstellung zur Autorität sich durchaus nicht für alle Kinder auf den Kenner "Patriarchalismus" bringen läßt, sondern je nach sozialer Stellung und politischem Engagement der Familie stark differiert.

2.33 Ziele und Praktiken der Sozialisation im Vorschulalter

Hypothesen, wie die politische Sozialisation im Vorschulalter in der heutigen Familie in der BRD sich vollzieht, lassen sich - unter Berücksichtigung der Vorbehalte, die der Übertragung von Ergebnissen der Forschung von einer Gesellschaft auf eine andere und von einem Wissensgebiet auf ein anderes gegenüber angebracht sind - auch aus Untersuchungen über die Ziele und Praktiken der allgemeinen Sozialisation im Vorschulalter in der amerikanischen und der deutschen Gesellschaft ableiten. Besonders wichtig

1) Vgl. u.a.: Jennings/Mieni, a.a.O.

2) Lenné, a.a.O., S. 208

erscheinen dabei die Ergebnisse über schichtspezifische Differenzen.¹⁾ Für die Einstellung von Vorschulkindern zur Autorität, sei es zu Autoritätspersonen, sei es zu Normen und Wertorientierungen, ist die Frage der möglichen Selbstbestimmung auf der einen und der Anpassungszwänge auf der anderen Seite von ausschlaggebender Bedeutung. Kohn kommt zu dem Ergebnis, daß Werte der Eltern der Arbeiterklasse sich auf Konformität gegenüber äußeren Vorschriften konzentrieren, die Werte der Eltern der Mittelklasse dagegen auf Selbstkontrolle.²⁾ Rapp stellt fest, daß die stark kontrollierenden Sozialisationspraktiken der Schulbildung der Mutter umgekehrt proportional seien,³⁾ d.h. je höher

-
- 1) Die vielfältige Literatur zur schichtspezifischen Sozialisation kann hier nicht referiert werden. Die Darstellung in dieser Arbeit muß sich darauf beschränken, die wichtigsten Differenzen bei der Forderung nach Anpassung bzw. der Möglichkeit der Selbstbestimmung als bedeutsam für die Einstellung zur Autorität in stark geraffter Form wiederzugeben. Daß dadurch einige Formulierungen apodiktischen Charakter erhalten, wird sich nicht vollständig vermeiden lassen. Hingewiesen sei hier außerdem auf einige Untersuchungen, die die Forschung zur schichtspezifischen Sozialisation maßgeblich beeinflußt haben: Davis, A., Havighurst, R.J.: Social class and color Differences in Childrearing, in: American Sociological Review, 1946, S.698-710; Sears, R.R., Maccoby, E.E.; Levin, H.: Pattern of Childrearing, Evanston 1957 (Bibliographie); Miller, D.R., Swanson, G.E.: The Changing American parent, A Study in Detroit Area, New York 1958; Bronfenbrenner, U.: Socialization and social Class through Time and space, in: Maccoby u.a.(Ed.): Readings in social Psychology, New York, 3. Aufl. 1958, S.400-425; Sewell, H.W.: Social Class and Childhood Personality, in: Sociometry, 1961, S.340-356; vgl. auch das Kapitel "Gesellschaftsstruktur, Erziehungspraktiken und Persönlichkeit des Kindes," in: Fürstenau, a.a.O., S.113-125
 - 2) Kohn, M.L.: Social Class and Parent-Child Relationships: An Interpretation, in: Readings in the Psychology of Parent-Child Relations, ed. by G.R. Medinnus, New York, London, Sidney, 1967, S.291
 - 3) Rapp, D.W.: Childrearing of Mothers in Germany and the United Staates, in: Readings in the Psychology of Parent-Child Relations, a.a.O., S.364

die Schulbildung der Mutter, umso weniger übt sie direkte Kontrolle über das Verhalten des Kindes aus. Entsprechend wird von den Eltern der Unterschicht eher bestraft, wenn ein Kind ungehorsam ist, von Eltern der Mittelschicht eher, wenn es die Selbstbeherrschung verliert.¹⁾ Mütter der Mittelschicht bewerten überlegtes, selbständiges Handeln und Wissbegierde bei ihrem Kind besonders hoch und streben Verhaltensmuster einer aufgeschobenen Befriedigung und Zukunftsorientierung an.²⁾ Die Voraussetzungen für die Verinnerlichung von Normen scheinen in der Mittelschicht besonders günstig, zumal indirekte Strafen wie Gewissensappell oder Drohung mit Liebesentzug bevorzugt werden. Die dadurch vermittelten Verhaltensmuster entsprechen weitgehend den Anforderungen, die heute in unserer Gesellschaft an Berufe mit mittleren und gehobenen Entscheidungsfunktionen gestellt werden, d.h. die berufliche und gesellschaftliche Stellung der Eltern beeinflusst die Sozialisation und befähigt wiederum die Kinder, die gleiche Stellung zu erreichen, die ihre Eltern innehaben. Vergleichbares gilt auch für die Sozialisation in der Unterschicht. Bedingt durch die Stellung im Arbeits- und Produktionsprozeß ist in dieser Schicht die Abhängigkeit von fremdgesetzten Normen und Regeln für das Verhalten besonders groß.³⁾ "Wo Normen des sozialen Verhaltens eher 'empfangen' als 'interpretiert' werden, liegt die Betonung auf dem imperativen Charakter dieser Normen, deren Legitimation nicht erst durch rationale Begründung hergestellt zu werden braucht. ... Honoriert wird damit in diesem Sozialisationszusammenhang ein Verhalten, das sich als normkonform ausweist."⁴⁾ Das führt zu einer erhöhten

1) Vgl. die sehr übersichtliche Zusammenstellung bisheriger Ergebnisse schichtspezifischer Sozialisation in den Literaturbericht von G. Grauer: Familienerziehung, Sozialisation und Schulerfolg I, Leitbilder und Erziehungspraktiken, in: betriebs-erziehung, Heft 7, 1968, S.11 ff.

2) Vgl. auch: Vernon, Ph.D.: Intelligenz und Cultural Environment, London 1969, S.55

3) Vgl. Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg, in: Die Grundschule, Heft 1, 1970, S.34

4) Mollenhauer, Sozialisation und Schulerfolg, a.a.O., S.34/35

Forderung nach Gehorsam und nach nicht diskutierter Anpassung.¹⁾

Die Form, in der Gehorsam und Anpassung, die Anerkennung von und die Unterordnung unter Autoritäten verlangt und durchgesetzt wird, scheint in der Mittelschicht eher durch frühzeitige Selbstkontrolle seitens des Kindes, in der Unterschicht eher durch die Kontrolle seitens der Autoritätspersonen gekennzeichnet. Es muß jedoch vermutet werden, daß die Forderung selbst für die früheste Sozialisation in allen Schichten der Gesellschaft gilt. Zu diesem Ergebnis kamen z.B. auch Kemmler und Heckhausen 1959 bei einer Befragung von Müttern sechsjähriger Jungen²⁾: "Bei der Erziehung

- 1) Die möglichen Auswirkungen der schichtspezifischen Sprachentwicklung und der damit verbundenen Intelligenzentwicklung für die politische Sozialisation wurden noch nicht genauer untersucht. Im Rahmen der hier vorgelegten Arbeit ist es nicht möglich, diese Problematik auch nur annähernd zu erfassen und zu analysieren. Es kann nur auf einige allgemein wichtige Arbeiten zur Problematik der Beziehungen zwischen Sozialstatus, Sprache und Intelligenz hingewiesen werden:

Bernstein, B.: Soziokulturelle Determinanten des Lernens, in: Soziologie der Schule, hrsg. von P. Heintz, 4. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen, 3. Aufl., 1965, S.52-79; Roeder, E.M.: Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, in: Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965; Kollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg, in: Begabung und Lernen, Gutachten und Studien der Bildungskommission 4, 3. Aufl., Stuttgart 1969, S.269-296; Oevermann, U.: Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Begabung und Lernen, a.a.O., S.297-356; vgl. auch Fürstenau, a.a.O., S.119/120; Kemmler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1967

- 2) Kemmler, L.; und Heckhausen, H.: Mütteransichten über Erziehungsfragen, in: Psychologische Rundschau, Heft 2, 1959, S.83-93;
Es muß berücksichtigt werden, daß die Ergebnisse dieser Untersuchung nur begrenzte Aussagemöglichkeiten gestatten:
1. Es wurden nur Mütter sechsjähriger Jungen befragt.
 2. Eine Differenzierung nach Sozialschichten wurde nicht vorgenommen.
 3. Die Methode der offenen Fragen und die Art ihrer Interpretation entbehren nicht einer gewissen Willkürlichkeit, zumal die Ergebnisse nicht auf ihre statistische Bedeutsamkeit überprüft wurden.

eines sechsjährigen Jungen geht es den befragten Müttern ... vor allem um eine reibungslose Unterordnung des Kindes unter die Autorität, Verträglichkeit bei Einordnung in soziale Gruppierungen, sowie ein ordentliches und gutes Betragen."¹⁾ Gehorsam und Ehrlichkeit wurden bei dieser Untersuchung am häufigsten als erwünschtes Verhalten genannt. Das könnte damit erklärt werden, daß gerade Ehrlichkeit und Gehorsam die Lenkungsarbeit der Mutter sehr erleichtern.²⁾ Fast 90 % der von den Müttern genannten Ziele beinhalteten Lenkung und Überwachung von seiten der Autoritätspersonen, nur etwa 10 % Respektierung und Förderung der selbständigen Entscheidungen des Kindes.³⁾

Aus diesen Ergebnissen kann die Hypothese abgeleitet werden, daß die Bejahung und Anerkennung der Autorität ein wichtiges Ziel jeder vorschulischen Sozialisation in der BRD ist. Da jedoch erwartet werden muß, daß die Einstellungen zur Autorität nach den sozialen Bedingungen und eventuell auch nach dem politischen Engagement stark differieren, ist es notwendig, Hypothesen zu präzisieren, die eine differenziertere Erfassung der Einstellungen von Vorschulkindern zur Autorität ermöglichen.

-
- 1) Kemmler/Heckhausen, a.a.O., S.91;
Auf die Frage, worauf sie bei der Erziehung eines Sechsjährigen besonderen Wert legen würden, nannten von allen befragten Müttern: 15% Gehorsam,
11% Ehrlichkeit,
6% gutes Lernen und gute Schularbeiten, allgemeine Hilfsbereitschaft und Reinlichkeit
5% Verträglichkeit und
4% gute Manieren, Höflichkeit, Fehlen von Oppositionsgeist; ebda. S.89
- 2) Kemmler/Heckhausen, a.a.O., S.91
- 3) Kemmler/Heckhausen, a.a.O., S.92

2.34 Hypothesen zur politischen Sozialisation im Vorschulalter

Der Versuch, Hypothesen aufzustellen, wie sich die politische Sozialisation innerhalb der Gesellschaft der BRD vollzieht und welche Bedeutung der Autorität in diesem Prozeß zukommt, kann nur die Funktion haben, die Grundlegung politisch relevanter Wertorientierungen und Einstellungen durch die Familie in der vorschulischen Sozialisation als Problem bewußt zu machen, entsprechende Hypothesen durch eine erste empirische Studie zu erhärten und Möglichkeiten ihrer Überprüfung zu erproben.

Bei sechsjährigen Kindern in der BRD kann heute nicht von einer ausschließlich patriarchalischen Einstellung¹⁾ gesprochen werden. An die Stelle des Vaters als wichtigstem Autoritätsträger sind im Bewußtsein der Kinder abstrakte Vorstellungen willkürlicher Autoritäten getreten, die durchaus nicht in jedem Fall an konkrete Personen gebunden sein müssen. So kann z.B. erwartet werden, daß das Fernsehen eine wichtige Rolle als Vermittler "unerhellter Autorität"²⁾ spielt.

Vorschulkinder erfahren die Realität ihrer familiären und auch der weiteren Umgebung nur durch Autorität vermittelt. Die Möglichkeit, Realität selbständig und direkt zu erfahren und u.U. sogar vorhandene Realitäten den eigenen Bedürfnissen anzupassen und zu verändern ist kaum gegeben, da ständige Eingriffe durch Autoritätspersonen³⁾ und die zwanghafte Wirkung vorhandener Realitäten⁴⁾ die Anpassung der

1) Die Hypothese wurde aus den Untersuchungsergebnissen von Lenné, a.a.O., abgeleitet. Diese Ergebnisse lassen zwar auch die Ableitung der Hypothese eines reinen Patriarchalismus zu, im Zusammenhang mit der Feststellung, daß Autorität in der heutigen Gesellschaft sich zunehmend auf anonyme Zwänge verlagert, erhält jedoch die hier formulierte Hypothese größere Wahrscheinlichkeit.

2) Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, a.a.O., S.137

3) Hochheimer, a.a.O., S.67

4) Adorno, Erziehung wozu?, a.a.O., S.4

kindlichen Bedürfnisdisposition an Verhaltenserwartungen erzwingen. Anpassungsakte werden verstärkt, nicht angepasstes Verhalten wird bestraft, ohne daß die Notwendigkeit der Anpassung in Frage gestellt werden kann bzw. legitimiert werden muß.

Autorität trägt im Bewußtsein sechsjähriger Kinder in der BRD biologistische Züge, d.h. sie wird als unveränderlich im Sinne vorgefundener Naturgesetzlichkeit verstanden. Dieses biologistische Autoritätsverständnis geht auf die frühesten Erfahrungen zurück, die notwendigerweise durch die Autorität betreuender Personen und die Mächtigkeit der umgebenden Realität bestimmt sind und die durch spätere Erfahrungen verstärkt werden, da auch im weiteren Verlauf der Sozialisation keine Gelegenheit geboten wird, Autorität in Frage zu stellen und damit "antiautoritäre" Erfahrungen zu sammeln.

Sechsjährige Kinder haben nicht gelernt, Autorität auf ihre Notwendigkeit und Funktion hin zu befragen, sie sind nicht zu "taktisch richtigem Ungehorsam"¹⁾ und zur "Mündigkeit"²⁾ befähigt, sondern mit Hilfe der Autorität zu nicht reflexiver Anpassung³⁾ veranlaßt worden. Dieser Vorgang hat direkte Auswirkungen auf die Ausformung des Über-Ich als der Instanz der Selbststeuerung des Verhaltens.

Normen für das Verhalten werden nicht in flexibler, sondern in rigider Form übernommen und verinnerlicht. Dadurch wird eine distanzierte Anwendung von Normen oder eine Verweigerung von Anpassungsakten erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht, d.h. die Art der Verinnerlichung von Normen wirkt sich auf das Verhalten aus.

Kinder im Vorschulalter reagieren auf Autorität mit bedingungsloser Anerkennung und Unterordnung. Das gilt sowohl für die Autorität von Personen als auch für die Autorität von

1) Brückner, a.a.O., S.75

2) u.a.: Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, a.a.O.

3) Vgl. "denkende Anpassung" bei Mitscherlich, Aggression und Anpassung, a.a.O., S.112, 125, 127

Normen, denn alle bisherigen Erfahrungsmöglichkeiten verstärken beim Kind das Bewußtsein, daß Sicherheit nur bei Einhaltung der Verhaltenserwartungen gewährleistet ist, Ungehorsam gegenüber der Autorität löst Angst oder Schuldgefühle aus und verstärkt die Ambivalenz der Haltung gegenüber der Autorität: das Bedürfnis, nach eigenen Antrieben und u.U. gegen eine Autorität zu handeln, und das Bedürfnis, durch Anerkennung der Autorität Sicherheit und Befriedigung zu finden, werden gleichzeitig aktualisiert. Die Notwendigkeit, durch Abwehrmechanismen Antriebe zu unterdrücken, engt die Möglichkeiten der Selbstbestimmung und der Ich-Bildung ein.

Je höher die Sozialschicht der Familie, desto eher sind Vorschulkinder bereit, die Autorität von Normen anzuerkennen und die Einhaltung der Normen selbst zu kontrollieren, d.h. durch Schuldgefühle Selbstbestrafung zu üben oder durch das Bewußtsein richtigen Handelns sich selbst zu verstärken. Je niedriger die Sozialschicht, desto mehr bedürfen die Vorschulkinder der Kontrolle von Autoritätspersonen, die die Einhaltung von Normen kontrollieren und verstärken, d.h. Kinder aus Unterschichtenfamilien neigen eher dazu, aufgrund von Konditionierung auferlegte Normen reaktiv anzuwenden, Kinder aus Mittelschichtenfamilien neigen eher dazu, aufgrund rigide verinnerlichter Normen zu handeln.¹⁾ Der Raum für selbständige Aktionen wird im Bewußtsein von Kindern aus der Unterschicht eher durch äußere Bedingungen und direkte Anweisungen seitens anwesender Autoritätspersonen eingeschränkt, im Bewußtsein der Kinder aus Mittelschichtenfamilien eher durch anerkannte und bejahte Normen. Die frühzeitige Verinnerlichung von Normen ermöglicht Kindern aus der Mittelschicht eine schnellere und genauere Erfassung der Anpassungsforderungen in und außerhalb der Familie. Die stärkere Abhängigkeit von der Kontrolle durch Autoritätspersonen führt bei Unterschichtenkindern zu Unsicherheit und Widersprüchlichkeit bei der Reaktion auf

1) Vgl. die Vorlesung von Habermas zur Sozialisation, a.a.O., S.11

außerfamiliäre Autoritäten.

Die in der vorschulischen Sozialisation vermittelte Anerkennung von Autorität wird auf gesellschaftlich-politische Gegebenheiten übertragen und schafft Voraussetzungen für ein biologistisches Gesellschaftsbild, d.h. vorhandene Abhängigkeiten werden weder in Frage gestellt noch als "fragwürdig" empfunden, sondern als gegeben und "natürlich" hingenommen und bejaht. Die frühzeitige Entwicklung entsprechender Einstellungen ermöglicht die Aufrechterhaltung und Reproduktion vorhandener Autoritätsstrukturen.¹⁾

Die politische Sozialisation im Vorschulalter ist in der BRD weniger an bestimmte politische Rollen und Symbole gebunden als in den USA, d.h. sie erfolgt eher in latenter als in manifester Form.²⁾ Vorschulkinder in Westdeutschland haben ein geringeres politisches Wissen als gleichaltrige amerikanische Kinder. Auch ohne eine solche Bindung an bestimmte Rollen und Symbole bzw. entsprechendes Wissen wird die Beziehung zum politischen System bereits im Vorschulalter grundgelegt, u.zw. durch Konditionierung auf bzw. Internalisierung von Autorität, die aufgrund mangelnder Reflexion irrational bleibt. Die Irrationalität der Autoritätsbindung ermöglicht ihre Konsistenz auch bei Verschiebung auf andere Autoritätsträger.

Politisches Verhalten, das vorhandenen Normen widerspricht oder sich gegen Autoritäten richtet, wird von Mittelschichtenkindern entsprechend ihrer größeren Abhängigkeit von verinnerlichten Normen und der damit verbundenen Möglichkeit der Identifizierung mit dem politischen System stärker abgelehnt als von Unterschichtenkindern, deren Reaktionen in größerem Ausmaß ambivalent sind. Einerseits wird normkonformes Verhalten im Gefühl der eigenen Abhängigkeit und Unterlegenheit für notwendig gehalten. Andererseits wird abweichendes Verhalten als psychische Entlastung empfunden, selbst wenn es vorhandenen Realitäten widerspricht.

1) u.a.: Horkheimer, Autorität und Familie, a.a.O., S.49/50

2) Greenstein, a.a.O., S. 11, 12

3. BEFRAGUNG ÜBER AUTORITÄT - MÖGLICHKEITEN UND BEDINGUNGEN EINER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG ZUR POLITISCHEN SOZIALISATION IM VORSCHULALTER

3.1 Erprobung von Möglichkeiten einer Befragung von Vorschulkindern

Den Untersuchungen zur Sozialisation im allgemeinen und zur politischen Sozialisation im besonderen liegen vorwiegend Befragungsergebnisse von Erwachsenen oder Jugendlichen zugrunde.¹⁾ Befragungen von Grundschul- oder Vorschulkindern wurden bisher kaum durchgeführt.²⁾ Für eine Befragung sechsjähriger Kinder, die noch keine Schule besuchen, muß also mit erheblichen methodischen Schwierigkeiten gerechnet werden, einerseits da nur in geringem Umfang auf vorliegende Erfahrungen zurückgegriffen werden kann und andererseits, da Alter und Entwicklungsstand der Probanden Verständnisschwierigkeiten und Verhaltensunsicherheiten erwarten lassen. Es erschien jedoch sinnvoll, diese Schwierigkeiten in Kauf zu nehmen, da von den Reaktionen der Kinder und einem möglichen Vergleich mit den Reaktionen der Eltern wichtige Aufschlüsse zu erwarten sind, welche Einstellungen sich bei Sechsjährigen gegenüber der Autorität in ihrer familiären und außerfamiliären Umgebung heute finden. Da vergleichbare Untersuchungen nicht vorlagen, mußten die Möglichkeiten einer Befragung erst erprobt werden, d.h. Methoden und potentielle Inhalte mußten in intensiven Voruntersuchungen auf ihre Verwendbarkeit und Interpretierbarkeit hin überprüft werden.

1) In der Sozialisationsforschung werden z.B. auch experimentelle oder beobachtende Methoden verwendet. Solche Methoden kamen aber für die hier vorgelegte Untersuchung aus theoretischen, ethischen und organisatorischen Gründen nicht in Betracht.

2) Die Vorbereitung und Durchführung psychologischer Tests kann nur sehr bedingt in dieser Sozialisation herangezogen werden, da ein Test andere Leistungen verlangt als eine Befragung, vgl.: Schenck, H.H.: Das Interview in der Sozialforschung, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Hrsg. von A. Reif, Bd. 1, 1. Aufl., Stuttgart 1967, S. 167.

3.11 Methoden zur Befragung von Kindern

Die Mehrzahl der bisher durchgeführten Befragungen von Grundschulkindern wurde mit Hilfe standardisierter Fragebogen oder Tests durchgeführt.¹⁾ Diese Methode setzt allerdings Fertigkeiten voraus, die bei Vorschulkindern nicht ohne weiteres erwartet werden können. Die Kinder müssen vor allem lesen und schreiben können²⁾ oder doch zumindest in der Lage sein, nach Anweisungen selbständig zu arbeiten. Die Methode kann sinnvoll nur dann eingesetzt werden, wenn die Befragung in vorhandenen Gruppen durchgeführt werden kann. Diese Möglichkeit ist bei Vorschulkindern nicht gegeben, da die Bildung von Gruppen speziell zum Zweck der Befragung eine Situation schaffen würde, die zu Angstreaktionen oder verfälschenden Antworten führen könnte.³⁾

Andere Befragungen im Grundschul- oder Vorschulalter wurden mit Hilfe offener Interviews oder Intensivinterviews⁴⁾ durchgeführt. Diese Methode, die es möglich macht, "die relevanten Variablen zu definieren und Hypothesen zu gewinnen"⁵⁾, wäre für eine erste Untersuchung zur politischen Sozialisation im Vorschulalter sehr geeignet. Allerdings sind so ermittelte Daten nicht ohne weiteres vergleichbar, nur nach Manipulation quantitativ auswertbar und in sehr hohem Maße

1) Vgl. hierzu vor allem die referierten Untersuchungen zur politischen Sozialisation im Vorschulalter, aber auch Untersuchungen wie: Groß, E.: Geld in Kinderhänden, Stuttgart 1966

2) Deshalb wurde diese Methode bisher auch ausschließlich ab 2. Schuljahr angewandt, d.h. die jüngsten Probanden waren 7 Jahre alt und seit mindestens eineinhalb Jahren dem sekundären Sozialisationseinfluß durch die Schule ausgesetzt.

3) Kindergarteneinrichtungen im herkömmlichen Sinne und sonstige vorschulische Bildungseinrichtungen wären für eine Untersuchung dieser Art ebenfalls ungeeignet, da sie entweder nur einen geringen Prozentsatz aller Kinder erfassen oder die erforderlichen Fertigkeiten nicht im notwendigen Maße vermitteln.

4) Vgl. hierzu: Jahoda, a.a.O., Ammen, a.a.O. und außerdem Kreidler/Kreidler: Die cognitive Orientierung des Kindes, München und Basel 1967

5) Scheuch, a.a.O., S. 166

von Interviewern abhängig.¹⁾ Die sehr umfangreiche und intensive Ausbildung von Interviewern war aber aus ökonomischen und organisatorischen Gründen nicht durchführbar. Besignet erschien dagegen die Methode des Interviews mit Hilfe standardisierter Fragebogen.²⁾ Diese Methode ermöglicht es, die Reaktionen von Eltern und Kindern auf kongruente Stimuli zu vergleichen. Das Verhalten, das von einem Befragten erwartet und verlangt wird, hat weitgehend Ähnlichkeit mit alltäglichen Kommunikationsformen³⁾ und stellt damit keine unzumutbare Verunsicherung der Kinder dar, zumal wenn das Interview in der vertrauten häuslichen Umgebung durchgeführt werden kann. Im Interview als einseitiger Kommunikationsform⁴⁾ übernimmt der Fragende eine positive, der Befragte eine negative Autoritätsrolle. Auch aus diesem Grund kann angenommen werden, daß sechsjährige Kinder in der Lage sind, sich einer Interviewsituation anzupassen, denn die Fähigkeit und die Bereitschaft zur Anpassung und Unterordnung gegenüber einer Autoritätsperson kann vorausgesetzt werden. Es besteht allerdings die Gefahr, daß die Anpassungsbereitschaft zu Verfälschungen und zu ungültigen Antworten führt. Die Möglichkeit von Reaktionen, die eher den Erwartungen des Interviewers als der Einstellung des Kindes selbst entsprechen, wäre jedoch bei der Methode des freien Interviews in noch stärkerem Maße gegeben, während die Standardisierung der Fragen gültige Reaktionen zwar nicht gewährleistet, aber doch wahrscheinlicher macht.

1) Kreidler und Kreidler haben u. . . Kindergärtnerinnen, in denen Kinder unter die Intensivinterviews durchgeführt werden sollten, in sechsjährigen Universitätskursen vorbereitet und ausgebildet; zur Frage der Ausbildung von Interviewern vgl. auch: Scheuch, a.a.O., S. 166

2) Unter "Interview" wird hier "ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung" verstanden, "bei dem die Versuchsspersonen durch eine Reihe bestimmter Fragen oder durch bestimmte Stimuli zu verordneten Reaktionen veranlaßt werden sollen", vgl. Scheuch, a.a.O., S. 166. Der Begriff "standardisiertes Interview" beinhaltet, daß die alle bestimmten die gleichen Stimuli verwandt werden.

3) Vgl. Scheuch, a.a.O., S. 166-167.

4) Scheuch, a.a.O., S. 166

3.12 Bildmaterial als Hilfsmittel einer Befragung

Das Problem der Sprache als Instrument der Erhebung sozialwissenschaftlicher Daten¹⁾ muß bei einer Befragung sechsjähriger Kinder besonders beachtet werden, da die Intelligenzentwicklung nach allen bisher vorliegenden Ergebnissen von schichtspezifischen Sprachcodes in starkem Maße beeinflußt werden kann.²⁾ Es erschien deshalb notwendig zu überprüfen, ob und inwieweit Informationen über die Einstellungen von Vorschulkindern zur Autorität auch mit Hilfe nicht verbaler Stimuli erfaßt werden können, so z.B. mit Hilfe von Bildern, die eine Autoritätsbeziehung nicht verbal, sondern optisch beschreiben. Bei der Zeichnung solcher Bilder³⁾ ergab sich die Frage, ob bestimmte Typen gezeichneter Kinderfiguren bei den Sechsjährigen besonders beliebt oder unbeliebt sind, ihre Reaktionen also möglicherweise weniger durch die dargestellten Autoritätsbeziehungen als durch affektive Beziehungen zu bestimmten modischen Erscheinungen beeinflußt sein könnten.⁴⁾ Als wichtigste Merkmale potentieller Modestereotypen erschienen die Frisur und die Kleidung. Es wurden deshalb Serien von

-
- 1) Standardisierte Interviews setzen voraus, "daß zumindest eine einheitliche Sprache mit gleichartigem Stimuluscharakter für die Empfänger von Mitteilungen existiert", vgl. Scheuch, a.a.O., S.141
 - 2) Vgl. Fußnote 1), S.66 dieser Arbeit
 - 3) Auf die Möglichkeit, Fotografien zu verwenden, mußte aus ökonomischen Gründen (Beschaffung und Vervielfältigung) verzichtet werden.
 - 4) Diese Untersuchung bot zugleich die Möglichkeit, die spezielle Art der Zeichnung von Gerti Cramer, der Studentin, die sich zur Mitarbeit bereit erklärt hatte, und die Reaktionen der Kinder auf diese Art der Zeichnung zu überprüfen.

Bildern konstruiert,¹⁾ auf denen mehrere Kinder jeweils durch verschiedenartige Frisuren oder variierende Kleidung verändert zu sehen waren. Dabei wurden extrem häßliche, unordentliche oder unsaubere Darstellungen vermieden, da es nicht darum ging, die Reaktionen der Kinder auf Ordnungsvorstellungen, sondern ihre Reaktionen auf Modestereotype zu überprüfen.

Die Voruntersuchung fand in der Zeit vom 15.2. - 15.3.69 in zwei Durchgängen statt.²⁾ Kinder aus den drei 1. Schuljahren der Alexander-von-Humboldt-Schule in Gießen und der ältesten Gruppe des städtischen Kindergartens in Gießen-Wieseck³⁾ wurden aufgefordert, eine Serie von Bildern in der Reihenfolge hinzulegen, in der die Bilder ihnen gefielen bzw. nicht gefielen. Jedes Kind durfte mehrere Serien sortieren. Sobald Ermüdungserscheinungen oder mangelndes Interesse erkennbar waren, wurde die Untersuchung abgebrochen.⁴⁾ Die

- 1) Überprüft wurden im Ganzen 26 Serien von gezeichneten Kinderfiguren, davon 11 Serien mit Jungen, 15 Serien mit Mädchen. Innerhalb der Jungen- bzw. Mädchenserien wurde noch einmal differenziert: Bei den Jungen gab es vier nach Frisuren unterschiedene Typen und sieben verschiedene Anzüge; bei den Mädchen gab es sieben nach Frisuren unterschiedene Typen und acht Arten von Kleidung:

Jungen	Frisuren				Mädchen	Frisuren					
Kleidung	I	II	III	IV	Kleidung	V	VI	VII	VIII	IX	X XI
1	1. Durchgang				1	1. Durchgang					
2					2						
3					3						
4					4						
5					5						
6					6						
7					7						
	2. Durchgang				8	2. Durchgang					

- 2) Im 1. Durchgang wurde die Beliebtheit bestimmter Frisuren, im 2. Durchgang die Beliebtheit bestimmter Arten von Kleidung überprüft, vgl. Fußnote 1), S.76 dieser Arbeit.
- 3) Durch die Auswahl von Schülern des 1. Schuljahres und von Kindergartenkindern sollte gewährleistet werden, daß die älteste und jüngste Gruppe der in der Hauptuntersuchung zu befragenden Kinder erfasst wurden. Es wurde mit Absicht ein Kindergarten in den Außenbezirken der Stadt ausgewählt, da die Hauptuntersuchung in der Innenstadt von Gießen durchgeführt werden sollte.
- 4) In Durchschnitt wurde jede Serie von zehn Kindern sortiert.

Ergebnisse wurden nach einem Punktsystem gewichtet.¹⁾ Danach war das Bild mit der geringsten Punktzahl am beliebtesten, das mit der höchsten Punktzahl am unbeliebtesten. Bezüglich der Beliebtheit von Frisuren ergab sich eine Rangfolge, die bei den Mädchenbildern besonders deutlich sichtbar wurde: Kinderfiguren mit langen Haaren finden am meisten Anklang, Kinderfiguren mit kurzen Haaren am wenigsten.²⁾ Eine ähnlich klare Rangfolge der Beliebtheit läßt sich für

- 1) Platz 1 = 1 Punkt
Platz 2 = 2 Punkte

Platz n = n Punkte

- 2) Ergebnis der Mädchenbilder im ersten Durchgang

	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
1. Schulj.	255	380	279	368	169	206	170
Kinder- garten	161	229	133	230	106	141	116
	426	609	412	598	275	347	286
Rang- platz	5	7	4	6	1	3	2

Die drei beliebtesten Mädchentypen (IX, XI, X) haben lange Haare (offen, Pferdeschwanz, 2 "Schwänzchen"), die unbeliebtesten kurzes Haar (Lockenkopf, Kurzschnitt). Die beiden Mittelplätze zeigen Mädchen mit halblangem Haar. Die Reihenfolge: langhaarig = beliebt,
halblang = neutral,
kurzhaarig = unbeliebt,

ist bei den Kindergartenkindern und den Schülern des 1. Schuljahres die gleiche. Lediglich innerhalb dieser drei Gruppen ergeben sich leichte Verschiebungen.

Ergebnis der Jungenbilder im ersten Durchgang

	I	II	III	IV
1. Schulj.	177	165	110	105
Kinder- garten	107	85	81	76
	284	250	191	181
Rangplatz	4	3	2	1

Die Reihenfolge, bei Kindergartenkindern und Schülern des 1. Schuljahres die gleiche, zeigt, daß ein Junge mit schmalen Gesicht, Seitenscheitel und vollen, zur Seite gekämmten Haar (Meintje ?) am beliebtesten ist. Am unbeliebtesten ist wiederum ein Junge mit sehr kurzen Haar. Die Unterschiede sind jedoch insgesamt nicht so groß und so konstant, wie bei den Mädchenbildern.

die Kleidung nicht feststellen.¹⁾ Das könnte darauf zurückzuführen sein, daß Kleidung heute so oft gewechselt wird, daß weniger eine bestimmte Art als die Vielfalt und der ständige Wechsel als erstrebenswert erscheinen. Um mögliche Ursachen für die überraschend klare Unterscheidung zwischen beliebten und unbeliebten Frisuren zu überprüfen, wurde nach Beruf und Ausbildung der Eltern und nach der Geschwisterzahl gefragt. Bei den Kindern des 1. Schuljahres wurden die entsprechenden Angaben den Schülerkarten entnommen, bei den Kindergartenkindern durch Rücksprache mit der Leiterin des

1) Ergebnis der Jungenbilder im zweiten Durchgang

	1	2	3	4	5	6	7
Serie I	31	30	38	49	29	14	33
S. II	35	24	39	25	19	14	40
S. III	20	22	34	35	21	21	29
S. IV	34	31	12	23	22	14	32

120 107 123 130 91 63 134

Rang-
platz

4 3 5 6 2 1 7

Es gibt nur zwei Bilder, die immer der gleichen Ranggruppe (beliebt, neutral, unbeliebt) zugeordnet werden: Bild 6 (lange Hosen, schwarzes Hemd) ist immer beliebt, Bild 2 wird immer neutral beurteilt. Alle anderen Bilder wurden nicht eindeutig einer der drei Ranggruppen zugeordnet. Ähnliches ergab sich auch bei den Mädchenbildern:

Ergebnis der Mädchenbilder im zweiten Durchgang

	1	2	3	4	5	6	7	8
Serie V	36	36	22	32	31	36	28	26
S. VI	33	27	31	33	47	44	30	40
S. VII	42	17	45	46	44	25	19	47
S. VIII	26	23	24	25	26	33	25	34
S. IX	32	30	14	50	30	33	35	28
S. X	50	30	44	36	40	16	22	16
S. XI	27	27	26	30	25	27	25	27

245 190 206 252 243 214 184 218

Rang-
platz

7 2 3 8 6 4 1 5

Keines der Bilder wird immer, d.h. in jeder Serie, einer bestimmten Ranggruppe zugeordnet. Wie wenig stabil die Zuordnung ist, zeigt folgende Aufstellung. Sie gibt an, bei wieviel Serien ein bestimmtes Bild der gleichen Ranggruppe zugeordnet wurde, zu der es nach der Gesamtpunktzahl zu rechnen ist:

Beliebt	Neutral	Unbeliebt
Bild 7 = 5 mal	Bild 3 = 2 mal	Bild 4 = 4 mal
Bild 2 = 4 mal	Bild 3 = 3 mal	Bild 1 = 2 mal
	Bild 8 = 2 mal	
	Bild 5 = 4 mal	

Kindergartens ermittelt. Dabei ergab sich folgendes: Je qualifizierter die Ausbildung und die berufliche Stellung der Eltern, umso genauer wurde von den Kindern die für die Gesamtgruppe "typische" Rangfolge eingehalten und umso eher sortierten sie mehrere Serien in der gleichen Reihenfolge. Die Frage ist, ob es sich hierbei um eine Intelligenz- und Gedächtnisleistung oder um die Wirksamkeit bestimmter Einstellungen handelt. Als Erklärungsmöglichkeit könnte man folgende Hypothesen aufstellen:

Kinder aus höheren Sozialschichten neigen eher dazu, gezielt auszuwählen, Kinder aus niedrigeren Sozialschichten neigen eher dazu, wahllos zuzugreifen und eine willkürliche Auswahl zu treffen. Beide Haltungen können für die politische Sozialisation von Bedeutung sein, denn beide Haltungen können bei einseitiger Ausprägung zu vorschnellem, nicht rational überprüftem Urteilen und Handeln führen. Ein Kind, das nach klaren Auswahlkriterien ordnet, steht in der Gefahr, selektiv wahrzunehmen, d.h. nur noch die Informationen zu erfassen, die in bereits vorhandene Ordnungen und Vorstellungen hineinpassen. Ein Kind, das willkürlich einordnet, steht in der Gefahr, ohne Überprüfung und rationales Urteil aufgrund augenblicklicher Emotionallage zu entscheiden und zu handeln.¹⁾

Nach den Ergebnissen dieser Voruntersuchung war es möglich, bei der zeichnerischen Darstellung von Autoritätsbeziehungen beliebte Kinderfiguren zu verwenden, um den Kindern die Identifikation mit den dargestellten negativen Autoritätsrollen zu erleichtern. Außerdem konnte versucht werden, Bilder nicht nur als Ersatz für verbale Stimuli einzusetzen, sondern als Hilfe, Unterstützung und Ergänzung. Die Reaktion auf Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, die eine Gedächtnisleistung des Kindes verlangt, sollte z.B. durch die Zuordnung jeder Antwort zu einem bestimmten Bild er-

1) Da der wichtigste Untersuchungsgegenstand der hier vorgelegten Arbeit die Einstellung von Vorschulkindern zur Autorität ist, kann die Frage nach den Ursachen und der Konsistenz von Urteilen über Bilder, die durch Modeerscheinungen beeinflusst sind, als spezielles Problem der Wahrnehmung hier nicht weiterverfolgt werden. Dazu bedarf es gesonderter Anschlußuntersuchungen.

leichtert werden. Um Verfälschungen der Reaktionen durch beliebte Bilder zu vermeiden, konnten dafür solche Kinderfiguren verwandt werden, die sich in der Voruntersuchung als weitgehend indifferent erwiesen hatten.

3.13 Gespräche mit Schulanfängern über Autorität

Um möglichst umfangreiches und differenziertes Material zu erhalten, was sechsjährige Kinder über die Bedeutung der Autorität innerhalb und außerhalb der Familie wissen bzw. welche Einstellungen zur Autorität sie haben, wurden in kleinen Gruppen Gespräche mit Schülern des 1. Schuljahres geführt.¹⁾ Gruppeninterviews oder Gruppendiskussionen²⁾ sind am ehesten geeignet, möglichst differenzierte Aussagen in der Sprache, Ausdrucksfähigkeit und Verstehensweise der Kinder anzuregen. Außerdem hat ein Gruppengespräch den Vorteil, die Kinder zu Antworten, Ergänzungen, Widerspruch und im ganzen zu detaillierten Meinungsäußerungen zu veranlassen.³⁾ In jeder Gruppe wurde das Gespräch auf zwei Fragenkomplexe gelenkt: Wer hat zu bestimmen (in der Familie, in der Schule, im Staat)? Welche Regeln (Normen) muß man unbedingt einhalten und warum? Als Anregungen dienten Bilder und kurze Geschichten, in denen Autoritätsbeziehungen, meist in Form einer Konfliktsituation, dargestellt waren. Die Führung durch den Diskussionsleiter sollte sich darauf beschränken, anzuregen, zu provozieren und alle Kinder zum Reden zu bringen.

1) Jeweils fünf Kinder der AvH-Schule wurden, von den Lehrkräften willkürlich ausgewählt, zu einer Gruppe zusammengefaßt. Als Sitzordnung wurde ein Kreis gewählt (Mikrofon in der Mitte), in den auch der Diskussionsleiter einbezogen war. Als Anregung zum Gespräch dienten einige gezeichnete Situationen (z.B.: verlorenes Portemonnaie, Junge beobachtet Erwachsene durchs Schlüsselloch...) oder kurze Geschichten aus Lesebüchern. Auf Gruppengespräche mit Kindergartenkindern wurde verzichtet, da nicht erwartet werden konnte, daß ihnen das Arbeiten in Gruppen in genügendem Maße vertraut ist, um die Vorteile einer Gruppendiskussion wirksam werden zu lassen.

2) Zur Bedeutung und den Möglichkeiten von Gruppendiskussionen, vgl. Scheuch, a.a.O., S.169/170 und Mangold, W.: Gruppendiskussionen, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, a.a.O., S.210

3) Mangold, a.a.O., S.210

Im ganzen wurden sechs Gruppeninterviews durchgeführt.¹⁾

Die Reaktionen auf die Frage: "Wer bestimmt worüber?" zeigen ein sehr unterschiedliches Ausmaß an Bewußtheit und differenzierter Erfassung von Entscheidungsfunktionen. Kinder aus unteren Schichten neigen eher dazu, die Mutter als die in der Familie Bestimmende zu bezeichnen, Kinder aus der Mittelschicht nennen spontan eher den Vater.²⁾ Autoritäten scheinen allgemein anerkannt zu werden, u.zw. in undifferenzierter und stark idealisierter Form. Autoritätspersonen wird Omnipotenz zugewilligt,³⁾ die Notwendigkeit, ihnen zu gehorchen als quasi "natürlich" hingenommen.⁴⁾ Das geht so weit, daß bei Umkehrung bestehender Autoritätsverhältnisse nur innerhalb bestehender Rollen und Funktionen gedacht und die Einhaltung vorhandener Normen

-
- 1) Meist gelang es sehr schnell, den Kontakt herzustellen, da die Kinder zuvor die Bilderserien sortiert hatten und damit Gelegenheit gegeben war, sich mit dem Raum und der Person des Versuchsleiters vertraut zu machen. Die Gespräche wurden auf Tonband aufgenommen. Die Erklärung der Technik des Gerätes und das anschließende Abhören des Gesprochenen waren weitere Punkte, die sich auf die Gesprächsatmosphäre positiv auswirkten.
 - 2) "Die Mutter muß auf die Kinder aufpassen und der Vater muß immer weg." "Die Mutti bestimmt, wenn ich nichts essen will und so." "Die Mutter bestimmt, weil sie auf ihre Kinder achtgibt und da hat sie auch mehr für die Kinder zu bestimmen. Der Vater, der ist ja meistens nicht mit den Kindern zusammen und der arbeitet doch nicht für die Kinder. Der macht doch nicht das Essen für die Kinder." "Aber der (Vater) arbeitet für die Kinder, daß die Geld bekommen, daß die Mutter etwas kaufen kann." "Die Mutter hat für die Kinder mehr zu bestimmen und der Vater der hat so - -?"
 - 3) "Die Mutter bringt das Portemonnaie dann zur Polizei, und die Polizei, die fragt dann überall, wem das Portemonnaie gehört." "Die fährt überall rum." "Weil der Polizist immer weiß, wo die Menschen wohnen." "Der Polizist bestraft die." "Der haut die mit dem Knüppel."
 - 4) "... und das Kind?" "Das hat überhaupt mit zu bestimmen." "Doch, aber nur so ein kleines bißchen." "Ich meine, daß das Kind gar nichts zu bestimmen hat, weil es keine Erwachsenen sind." "Das Kind hat nichts zu bestimmen, weil es nicht so groß wie der Vater und die Mutter ist."

gefordert wird.¹⁾ Die Anerkennung vorgegebener Normen scheint allgemein, und zwar ohne daß die Funktion oder die Notwendigkeit einer solchen Norm bewußt ist oder in Frage gestellt wird.²⁾ Das Bewußtsein, ob die als richtig und notwendig anerkannten Normen auch eingehalten werden, d.h. das Bewußtsein der Unterschiedlichkeit von Situationen und des eigenen Verhaltens in Situationen scheint verschieden ausgeprägt zu sein. Die Skala der Äußerungen reicht von naiver Wiedergabe der Normen bis zu klarer Differenzierung.³⁾

Von Autoritätsstrukturen außerhalb der Familie scheinen die Kinder in bezug auf die Schule noch einigermaßen klare, wenn auch subjektiv verzerrte Vorstellungen zu haben.⁴⁾

In bezug auf die Autoritätsstruktur in Gesellschaft, Staat, Verwaltung, Wirtschaft oder Gerichtswesen zeichnen sich jedoch nur wenige, mehr oder minder verschwommene Vorstellungen und bestimmte Einstellungen (Idealisierung von Autorität, Übertragung der Gehorsamsbereitschaft von den Eltern auf außerfamiliäre Autoritätsträger) ab. Genauere Informationen und die Fähigkeit zu ihrer differenzierten Verarbeitung scheinen selbst innerhalb dieser Grenzen in unterschiedlichem Ausmaß vorhanden zu sein. Von allen politischen Autoritäten erwies sich lediglich die Figur des Poli-

-
- 1) Wenn ich bestimmen könnte, ... "Au ja, denn würde ich viel bestimmen. Erstens nicht mehr lesen." "Ich möchte gern das Sitzen der Kinder, ganz brav." "Und ich möchte, daß sie ein bißchen leiser sind in der Schule." "Weißt Du, was ich jetzt bestimme? Daß ich jetzt mal auf die Toilette gehe, und Du mußt es mir erlauben!"
 - 2) So wurde bei dem Bild mit dem verlorenen Portemonnaie immer wieder gesagt, das dürfe man nicht behalten, das sei gestohlen oder geklaut. Auf die Frage, warum man nicht stehlen dürfe, nannte nur eins von 30 Kindern das Interesse des Bestohlenen bzw. des Verlierers.
 - 3) Warum wollen die Kinder das Mädchen nicht mitspielen lassen? "Weil das neu ist." "Weil sie es nicht kennen." "Ich hätte es mitspielen lassen." "Du denkst, mitspielen wäre richtiger. Aber wenn Du gerade in der Lage bist und das Mädchen da ist, dann läßt Du es sowieso nicht mitspielen."
 - 4) Wer hat denn in der Schule zu bestimmen? "Die Frau ...", (Klassenlehrerin) "Der Rektor hat mehr zu bestimmen." Gibt es jemanden, der noch mehr zu bestimmen hat als der Rektor? "Ja, der Herr ...!" (Hausmeister der Schule)

zisten für die befragten Kinder als eindeutig definiert und definierbar. Die Fragen, die sich auf politische Autoritäten auf kommunaler oder staatlicher Ebene bezogen, konnten nicht oder nur sehr ungenau beantwortet werden.

Immer wieder zeigte sich in den Gruppeninterviews, daß die Kinder ihre eigene Rolle als ausgesprochen inferior beurteilten¹⁾ und daß sie sich selbst nur einen minimalen Entscheidungsspielraum zubilligten.²⁾ Was ein Kind dieses Alters tun darf oder tun soll, bestimmen nach seinem Empfinden die Erwachsenen, lediglich die Art, wie ein bestimmter Auftrag ausgeführt wird, läßt gewisse Möglichkeiten der Selbstgestaltung zu.³⁾

3.14 Erste Befragung von Vorschulkindern und deren Eltern

Mit Hilfe standardisierter Fragebogen wurde in der Zeit vom 16. - 21.5.1969 ein Pretest durchgeführt, bei dem sowohl sechsjährige Kinder als auch deren Eltern befragt wurden.⁴⁾ Um die Einstellung der Kinder zur Autorität in der Familie zu untersuchen, enthielten beide Fragebogen die verbale Beschreibung von 21 Situationen aus dem Familienalltag, in denen entweder Erwachsene auf das Verhalten der Kinder

1) Vgl. Fußnote 4) S.81 dieser Arbeit

2) "Die Kinder bestimmen, was die spielen, das hat ja nit der Vater zu bestimmen." "Ja, spielen haben die Kinder zu bestimmen, aber nicht für den Haushalt." "Die kann nur bestimmen, wenn sie mal muß." "Und wenn man sich was kaufen will." "Schlittenfahren." "Und Schneebälle werfen."

3) Hast Du etwas zu bestimmen zu Hause? "Nein!" "Aber ich etwas. Wenn ich eine Arbeit für Mutti mache, dann darf ich sie machen, wie ich es will, Hauptsache ist, ich mache es richtig."

4) 16 Kinderinterviews wurden im städtischen Kindergarten Gießen-Wieseck durchgeführt. Von 10 dieser Kinder wurden bei Hausbesuchen auch die Eltern befragt, in der Regel die Mütter. Außerdem wurden in drei Fällen, in denen die Kinder keinen Kindergarten besuchten, beide Interviews in der Wohnung der Familie durchgeführt.

direkt oder indirekt einwirken, es bestimmen und kontrollieren oder die Kinder selbst die Möglichkeit haben, die Situation zu bestimmen und zu gestalten.¹⁾ Zu jeder Situation wurden drei Aussagen (statements) formuliert: breiter Spielraum für die Aktionen des Kindes bei minimaler Einwirkung und Kontrolle seitens der Eltern, starke Lenkung von seiten der Eltern und damit Fremdbestimmung der Situation für das Kind und eine mögliche Mischform. Aus den zustimmenden bzw. ablehnenden Reaktionen auf die verschiedenen Statements sollte auf Einstellungen zur Autorität geschlossen werden mit dem Ziel, aus diesen Ergebnissen indirekt Hypothesen über die politische Sozialisation ableiten zu können. Um die Einstellung der Kinder zur Autorität außerhalb der Familie und speziell zur politischen Autorität zu untersuchen, enthielt der Kinderfragebogen einen weiteren Fragekomplex mit explizit politischem Inhalt: Wissen über Träger politischer Autorität in unserem System (Personen und Institutionen auf kommunaler und staatlicher Ebene) und Wissen über den Polizisten bzw. Einstellungen zum Polizisten als Autoritätsfigur. Außerdem wurden die Eltern um Angaben über die angestrebten Ziele und Praktiken der Sozialisation und die soziale Lage der Familie ersucht. Im Anschluß an die Durchführung der Elternbefragung wurde in der Regel ein freies Gespräch über Erziehungsfragen geführt, das u.a. Möglichkeiten bot, die Kritik der Eltern an Fragebogen mit zu erfassen.

Da angenommen wird, daß die schichtspezifische Subkultur²⁾ bzw. die "Mentalität"³⁾ sich direkt auf die Sozialisation auswirken, sollte für jede Familie ermittelt werden, welcher

1) Die im Pretest verwandten Situationsbeschreibungen hier wiederzugeben, erscheint nicht notwendig. Sie entsprachen bis auf Formulierungsänderungen den in der Hauptuntersuchung eingesetzten.

2) Pross, Helge, Soziale Schichten in der Bundesrepublik, S. 1. C., S. 494

3) Feiger, Th.: Die soziale Schichtung des deutschen Volkes, Stuttgart 1952, S. 77

Sozialschicht sie am ehesten zuzurechnen sei. Alle Schichtmodelle sind Konstrukte, mit deren Hilfe versucht werden soll, gesellschaftliche Realität zu erfassen, die jedoch weitgehend nach dem jeweiligen Untersuchungsziel konstruiert werden können.¹⁾ Im Bewußtsein dieses - wenn nicht ausschließlich, so doch weitgehend - operationalen Charakters der Schichtmodelle mußte für die hier vorgelegte Untersuchung entschieden werden, welches Modell angewandt werden sollte. Die ökonomische Lage der Familie konnte dabei nicht als wichtigstes Kriterium erscheinen, da die Einkommensdifferenzen bei Eltern sechsjähriger Kinder durch die Länge der Ausbildung und die bisher erreichte Stufe möglichen Aufstiegs in einem Maße mitbestimmt werden, das "für den Berufsstatus eine allgemeine Verlagerung nach unten" bedeutet, "weil in unserer Gesellschaft das Prinzip der Anciennität beim Aufstieg noch immer eine Rolle spielt"²⁾. Die soziale Selbsteinschätzung³⁾ oder die Einordnung nach mehreren Aspekten wirtschaftlicher oder kultureller Art⁴⁾ erschien sowohl aufgrund der schwierigen Handhabung als auch aufgrund der weitgehenden Differenzierung⁵⁾ für die hier vorgelegte Untersuchung als wenig geeignet. Deshalb wurde die Einteilung in vier Schichten nach den objektiven Merkmalen "Beruf" und

-
- 1) Vgl. u.a.: Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1965, S. 101
 - 2) Ammen, a.a.O., S.82
 - 3) Moore, H. / Kleining, G.: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1960, S. 86-119
 - 4) Scheuch, E.K.: Sozialprestige und soziale Schichtung, in: Soziale Schichtung und soziale Mobilität, hrsg. von D.V. Glass und R. König, 5. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1961, 3. Aufl., 1968, S.65-104
 - 5) Moore/Kleining unterscheiden sechs, der von Scheuch entwickelte Kölner Index sogar sieben Schichten.

"Bürokratischer Rang" nach Janowitz gewählt.¹⁾ Die von Janowitz gefundene Polarisierung in Mittel- und Unterschicht bei der Selbsteinschätzung²⁾ läßt es gerechtfertigt erscheinen, falls notwendig, die beiden Mittelschichten oder die beiden Unterschichten zusammenzufassen.

Im Pretest wurden sieben Familien der Unterschicht, davon drei der Unteren Unterschicht, und sechs Familien der Mittelschicht erfaßt. Bei den Reaktionen auf die Extremformulierungen³⁾ zeigte sich die Tendenz, daß die Eltern der Mittelschicht eher den Aussagen zustimmten, die dem Kind einen größeren Aktionsraum gestatteten, die Eltern der Unterschicht eher solchen Aussagen, die Lenkung und Kontrolle des kindlichen Verhaltens durch die Erwachsenen beinhalten.⁴⁾ Eine sprachliche Umformulierung bzw. Präzisierung

-
- 1) Janowitz, H.: Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1958, S.1-38

Obere Mittelschicht: 4.6%
(Freie Berufe, Beamte des gehobenen und höheren Dienstes, selbständige Geschäftsleute mit größerem Betrieb, höhere Angestellte)

Untere Mittelschicht: 38.6%
(Beamte des mittleren und einfachen Dienstes, selbständige Gewerbetreibende, mittlere und einfache Angestellte, Selbständige und Mithelfende in der Land- und Forstwirtschaft)

Obere Unterschicht: 13.3%
(Gelernte Arbeiter, Facharbeiter, abhängige Handwerker)

Untere Unterschicht: 38.6%
(Ungelernte und ungelernte Arbeiter in der Industrie, Land- und Forstwirtschaft,..)

- 2) Janowitz, a.a.O., S.28

- 3) Die statements der mittleren Gruppe - sowohl Selbstgestaltung einer Situation durch das Kind als auch begrenzte Lenkung und Kontrolle seitens der Eltern - erhielten unabhängig von der Sozialschicht der Eltern so häufig uneingeschränkte Zustimmung, daß eine Auswertung nicht sinnvoll erschien. Diese statements wurden deshalb nicht in den Fragebogen für die Hauptuntersuchung aufgenommen.

- 4) Es deutete sich die Tendenz an, daß bedingungslose Zustimmung oder Ablehnung wesentlich häufiger gewählt wurden als die Kategorien bedingter oder indifferenter Art. Deshalb wurde die in Pretest verwandte Skala mit 7 Antwortmöglichkeiten in der Hauptuntersuchung durch eine Skala mit 5 Antwortmöglichkeiten ersetzt. Eine zahlenmäßige Auswertung des Pretests ist aufgrund der geringen Anzahl der Probanden nicht sinnvoll.

erwies sich in mehreren Fällen als notwendig, inhaltlich erschien der Elternfragebogen jedoch als durchaus angemessen.

Wie erwartet enthielten die Kinderinterviews vergleichsweise mehr Schwierigkeiten, sowohl methodischer als auch inhaltlicher Art. Vor allem der Teil mit den explizit politischen Fragen erwies sich als undurchführbar. Für eine Darstellung der Beziehungen zwischen geographisch-politischen Einheiten wie Gießen, Hessen, BRD bzw. Gießen, BRD, DDR mit Hilfe verschieden großer geometrischer Figuren fand nur ein Kind eine adäquate Lösung.¹⁾ Nur fünf Kinder konnten die Begriffe "Oberbürgermeister" bzw. "Bundeskanzler" den ihnen entsprechenden politischen Einheiten Gießen bzw. BRD sinngemäß zuordnen, wobei noch mit einem gewissen Prozentsatz richtig "geratener" Antworten gerechnet werden muß. Die Begriffe "Hessen" und "Ministerpräsident" hatten für die Kinder offensichtlich keine Bedeutung. Nur ein Kind konnte den Namen des Bundeskanzlers nennen, keines den Namen des Oberbürgermeisters von Gießen bzw. des Ministerpräsidenten von Hessen. Die Fragen nach Begriffen wie "Regierung", "Gesetz", "Steuern" stießen auf völliges Unverständnis. Selbst wenn das Wort bekannt war, konnten keine oder nur falsche Erklärungen des Begriffs gegeben werden.²⁾ Zur Darstellung einer Studentendemonstration konnten nur zwei Kinder sinngemäße Erläuterungen geben.³⁾ Ein Bild, das Arbeiter bei einer Auseinandersetzung mit dem Arbeitgeber zeigte,

1) Jahoda, a.a.O., S.55

2) Der Begriff "Steuern" führt z.B. mehrmals zur Assoziation "Steuer eines Autos".

3) "Die halten die Fahne hoch und wollen die Leute wach machen." "Das sind Studenten und die Polizei mit dem Gummiknüppel haut drauf, bis sie mal genug haben."

wurde nur von fünf Kindern annähernd richtig verstanden.¹⁾ Lediglich die Fragen über den Polizisten konnten fast ausnahmslos sinngemäß beantwortet werden. Die Tendenz, die sich dabei zeigte, entspricht weitgehend den Ergebnissen amerikanischer Untersuchungen. Mindestens 16 von 19 befragten Kindern meinen:

"Wenn ein Polizist etwas befiehlt, dann muß man es immer tun."

"Ein Polizist weiß immer, was richtig ist."

"Ein Polizist ist immer stark und mutig."

"Ein Polizist macht keine Fehler."

Entgegen den Ergebnissen der amerikanischen Untersuchungen ist allerdings nur jedes zweite Kind davon überzeugt, daß ein Polizist sofort helfen würde, wenn ein Kind ihn darum bäte.²⁾

Jeder dieser Sätze wurde dem Kind vorgelegt mit der Aufforderung: "Was meinst Du, stimmt das immer, stimmt das manchmal oder stimmt das nie?" Diese Frageform bereitete einigen Kindern Schwierigkeiten und mußte an anderen Beispielen erklärt und geübt werden. Wesentlich leichter fiel dagegen die Frageform mit vorgegebenen Antwortkategorien, die je-

-
- 1) "Das sind Arbeiter und der sagt, was sie machen sollen."
"Der sagt, wo die Arbeiter arbeiten sollen." (zweimal)
"Die Männer waren frech gegen den in der Werkstatt."
"Ein Mann, der nicht arbeiten tut, sagt, sie sollen im Garten arbeiten."

Es muß hierbei beachtet werden, daß die Verwendung von Situationsbildern von den Kindern sprachliche Leistungen verlangt, die durch die schichtspezifische Sprach- und Intelligenzentwicklung bedingt, nicht direkt vergleichbar sind und von den Kindern u.U. als zu schwer empfunden werden. Aus diesen Gründen wurde in der Hauptuntersuchung auf die Verwendung solcher Bilder in der im Pretest angewandten Form verzichtet.

- 2) Easton/Dennis, Children in the Political System, a.a.O., S. 209 ff., S. 237; Auf die Aussage "Ein Polizist würde mir helfen wollen, wenn ich es nötig hätte", wählten von den Schülern des 2. Schuljahres:

71 % immer
14 % fast immer
5 % meistens
5 % manchmal
1 % selten
1 % fast nie; Hess/Torney, a.a.O., S. 41

weils mit Hilfe von Bildern¹⁾ "personalisiert" wurden, z.B.
"Petra sagt: Ich wasche mich morgens und abends ganz allein.
Ute sagt: Ich wasche mich selbst, aber Mutter guckt jedesmal nach, ob ich mich auch richtig gewaschen habe.

Gabi sagt: Gesicht und Hände wasche ich mir allein, aber
sonst wäscht mich meine Mutter."

Außerdem wurden die Kinder mehrfach auf die Möglichkeit der Antwortverweigerung oder der Antwort: "Ich weiß es nicht" hingewiesen. Die Reihenfolge der Aussagen wurde gewechselt, so daß jedes der "Fibelkinder"²⁾ sowohl sehr selbständige als auch sehr unselbständige Meinungen "äußerte". Bei Rückfragen zeigte sich, daß die Kinder genau wußten, für welche Aussage sie sich entschieden hatten.³⁾ Diese Frageform wurde deswegen zur dominierenden Form für die Hauptuntersuchung ausgebaut.

Das Ergebnis der Kinderbefragung im Pretest läßt sich wie folgt zusammenfassen: Die Befragung sechsjähriger Kinder mit Hilfe von Mehrfachwahlantworten erwies sich als durchführbar auch in den Fällen, in denen die Kinder keinen Kindergarten besuchten, die Befragung also zu Hause durchgeführt werden mußte. Die Annahme, daß sechsjährige Kinder ihre Unsicherheit gegenüber einem fremden Interviewer sehr

1) Jeder Junge bekam drei Jungenbilder vorgelegt, jedes Mädchen drei Mädchenbilder. Ausgewählt wurden dafür solche Bilder, die in der Voruntersuchung indifferent beurteilt worden waren, d.h. die von den Kindern weder als beliebt noch als unbeliebt bezeichnet worden waren.

2) Unter "Fibelkindern" werden hier gezeichnete Kinderfiguren verstanden, die unter einem bestimmten Namen als Gedächtnishilfe bei Einstellungsfragen verwandt wurden. Ähnlich wie in einer Fibel wurden dafür allgemein gebräuchliche, akkustisch klar zu unterscheidende Namen verwandt (Ute, Petra, Gabi, Uwe, Peter, Martin).

3) Nur in einem Fall mußte das Interview abgebrochen werden, weil das Kind offensichtlich willkürlich auf eines der Bilder deutete. Das Kind war, auch nach Auskunft der Kindergärtnerin, nicht schulreif. Die meisten Kinder schauten konzentriert auf Bild 1, solange Aussage 1 vorgelesen wurde, auf Bild 2, sobald Aussage 2 verlesen wurde, usw.

schnell verlieren und durchaus situationsadäquat reagieren würden, erwies sich als richtig. Die Fragen nach den Möglichkeiten der Selbstgestaltung einer Situation durch das Kind bzw. nach Kontrolle und Eingriff von seiten der Autoritätspersonen konnten sinngemäß beantwortet werden. Fragen nach dem Wissen über politische Autoritäten, die bei sechs- und siebenjährigen Kindern in England und den USA erprobt worden waren, erwiesen sich dagegen als zu schwer. Lediglich Fragen, die sich auf das Bild von Polizisten bezogen, konnten beantwortet werden. Sie wurden deshalb als einzige aus dem Komplex der politischen Fragen in die Hauptuntersuchung übernommen, u.zw. ebenfalls in der Form der Mehrfachwahlantworten.

Ein Vergleich der Reaktionen des Kindes auf eine Situation mit der entsprechenden Reaktion der Mutter könnte interessante Aufschlüsse bringen, ob und inwieweit in allen Sozialschichten eine Übereinstimmung beider Reaktionen zu verzeichnen ist bzw. ob und inwieweit gegensätzlich geantwortet wird. Ein solcher Vergleich stößt jedoch auf große methodische Schwierigkeiten. Zum einen läßt sich die Beschreibung von Situationen für Eltern nicht in der gleichen sprachlichen Form auch für die Kinder verwenden. Bei unterschiedlicher Formulierung ist aber eine direkte Vergleichbarkeit nicht mehr gewährleistet. Hinzu kommt, daß die Methode der Mehrfachwahlantworten, die sich für die Kinderbefragung als geeignet erwiesen hat, bei den Eltern als zu undifferenziert häufig abgelehnt wurde. Eine Antwortskala wiederum erwies sich als zu schwierig für die Kinderbefragung, selbst wenn sie nur drei Kategorien¹⁾ umfaßt. Wenn trotzdem ein solcher Vergleich durchgeführt wird, so geschieht es im vollen Bewußtsein dieser methodischen Grenzen.

Als Hilfsmittel für einen Vergleich wurde ein Gesamtpunktwert der Elternreaktionen errechnet. Dadurch konnte festgestellt werden, welche Gruppe von Statements (liberal, d.h.

1) Stimmt, Ich weiß nicht, Stimmt nicht

mit möglichst viel Selbständigkeit für das Kind, neutral, d.h. mit Selbständigkeit und Kontrolle, rigid, d.h. mit möglichst viel Lenkung und Kontrolle) die Mutter jeweils bevorzugte bzw. welche Rangfolge sich für die drei Gruppen ergab.¹⁾ Nach Auswertung aller Elternfragebogen zeigte sich die Tendenz, daß die Eltern der Mittelschicht eher den Statements der mittleren Gruppe (Selbständigkeit des Kindes, jedoch nur unter Aufsicht) zustimmten, während die Eltern der Unterschicht eher die Statements der "rigiden" Gruppe (geringer Aktionsraum für das Kind, hohes Maß an Lenkung und Kontrolle) bevorzugten. Vergleicht man die Rangfolge der Gruppen von Eltern und Kind, so ergibt sich folgende Tendenz: In den Unterschichtenfamilien wählen Mutter und Kind häufiger die Gruppe, die dem Kind den geringsten Aktionsradius und den Eltern die größtmögliche Lenkungsfunktion zubilligt. In den Mittelschichtenfamilien findet sich nur selten Übereinstimmung zwischen Eltern und Kind in der Wahl der bevorzugten Gruppe. In allen Fällen der Abweichung tendieren die Antworten der Kinder eher in Richtung auf Gehorsam und Unterordnung, die der Eltern eher in Richtung auf Selbständigkeit.

Als Beispiel sei ein Fall genauer ausgeführt:

Peter²⁾ zeigte sich beim Interview im Kindergarten sehr aufgeschlossen. Er trat selbstsicher auf, stellte bei Unklarheiten sofort Rückfragen, ließ den Interviewer ausreden, bevor er seine Meinung sagte oder anfang zu erzählen, benutzte Oberbegriffe ("Am liebsten sehe ich Tiersendungen." "Jedes der Kinder nimmt etwas weg.") und erfaßte relevante Informationen sehr schnell ("Dieses Kind hat den besten Fisch

1) Jede Reaktion wurde mit der Ziffer der gewählten Antwortkategorie (1 - 7) gleichgesetzt. Für jede Gruppe (liberal, neutral, rigide) wurden die so gewonnenen Punktwerte addiert. Je niedriger dieser Punktwert, desto höher war demnach die Zustimmung zu den Aussagen der jeweiligen Gruppe, je höher der Punktwert, desto größer die Ablehnung.

2) Der Name wurde geändert.

gemacht.") Zugleich fiel auf, daß er Ordnungsnormen sehr stark verinnerlicht hatte ("Das Zimmer ist auch nicht richtig aufgeräumt, aber es ist das beste, also wähle ich diesen Jungen." "Wenn Mutter mit mir böse ist, habe ich meist nicht pünktlich aufgeräumt."). Ähnliches galt für die Normen des Wohlverhaltens ("Die Männer in der Werkstatt waren frech gegen den da." "Die Polizisten werden es den Studenten mit den Gummiknüppel geben, bis sie genug haben."). Peter zeigte das höchste Sprach- und Informationsniveau aller befragten Kinder.

Die Mutter, aus einer Offiziersfamilie stammend, ist geschieden und kümmert sich intensiv um die Erziehung ihres einzigen Kindes. Zur Charakterisierung ihrer Erziehungshaltung seien einige Zitate wiedergegeben: "Ich entscheide nicht, mit wem Peter spielt und mit wem nicht. Wir haben hier so ein wildes Mädchen im Haus, das manchmal auch stiehlt, - mit dem will er gar nicht spielen." "Ich sage immer: Wenn Du Dich bei Tisch nicht richtig verhalten kannst, dann können wir im Sommer nicht ins Hotel fahren." "Wenn er etwas angestellt hat, dann weiß er selbst, was falsch war. Meine Schwester kann das noch besser als ich. Sie muß ihn nur ansehen, dann schämt er sich bereits." "Wenn er weiß, daß ich traurig bin über etwas, was er falsch gemacht hat, dann geht er erst auf sein Zimmer. Aber nach kurzer Zeit kommt er und sagt: Mutter verzeih, Du bist doch meine beste, und wir wollen immer zusammenhalten."

Mit anderen Worten: Die Mutter mußte kaum noch in das Leben ihres sechsjährigen Sohnes eingreifen, weil er alle Normen weitgehend verinnerlicht hatte und selbst in ihrem Sinne entscheiden konnte. Während sich nun die Mutter am häufigsten für die größtmögliche Selbständigkeit entschied, billigte Peter dieser Gruppe von Aussagen die geringste Bedeutung zu.¹⁾

1) Der durchschnittliche Anteil der Aussagen war:

Mutter	Sohn	Kind
billigt 1	billigt 1	billigt 3
billigt 2	billigt 2	billigt 1
billigt 3	billigt 3	billigt 2

Seine Reaktionen zeigen ein hohes Maß an Normbejahung und selbständiger Anwendung dieser Normen.

Man könnte aus dem Vergleich der Kinder- und Elternfragebogen des Pretests folgende Hypothesen ableiten:

Das Sozialisationsverhalten der Eltern ist in der Unterschicht eher impulsiv und reaktiv, in der Mittelschicht eher geplant und zielgerichtet. Die Reaktionen von Eltern und Kindern stimmen in der Unterschicht eher überein, in der Mittelschicht weichen sie eher von einander ab. Die Reaktionen von Eltern und Kindern der Unterschicht entsprechen eher dem tatsächlichen Sozialisationsverhalten. Die Reaktionen der Eltern der Mittelschicht entsprechen dagegen eher deren Informationsniveau und den angestrebten und bejahten Sozialisationszielen als dem tatsächlichen Sozialisationsverhalten. Die Reaktionen der Kinder der Mittelschicht entsprechen eher den tatsächlich vermittelten Normen und einem hohen Maß an Normbejahung.¹⁾

3.2 Bedingungen der Untersuchung von Einstellungen Gießener Vorschulkinder zur Autorität

Die Bedingungen der Untersuchung von Einstellungen Gießener Vorschulkinder zur Autorität waren einerseits durch den bisherigen Stand der Forschung zur politischen Sozialisation und durch Alter und Entwicklungsstand der Kinder vorgegeben, zum anderen konnten und mußten sie entsprechend den Intentionen und Möglichkeiten festgesetzt werden. Als besonders wichtig erschienen dabei die Auswahl und Gestaltung des Befragungsmaterials, die Entscheidung für eine Auswahl der Probanden, die die Erfassung relevanter Determinanten der Sozialisation ermöglichte, sowie Art und Organisation der Durchführung.

1) Da die hier vorgelegte Arbeit vor allem das Ziel verfolgt, mögliche Probleme politischer Sozialisation in Vorschulalter aufzuzeigen, soll zwar versucht werden, diese Hypothesen durch die Ergebnisse der Hauptuntersuchung weiter zu erhärten, so daß für eine spezielle Untersuchung Material zur Verfügung steht, eine genaue Überprüfung ist - vor allem auch aufgrund der methodischen Schwierigkeiten - hier noch nicht möglich.

3.21 Intention und Material der Befragung:

Die Intention der Untersuchung - Hypothesen zur politischen Sozialisation im Vorschulalter und der Bedeutung der Autorität in diesem Prozeß zu erhärten und Möglichkeiten zur Überprüfung dieser Hypothesen zu erproben - ließ es sinnvoll und notwendig erscheinen, nicht nur die Einstellungen der Kinder zur Autorität zu untersuchen, sondern auch die ihrer Eltern. Da der Mutter in der vorschulischen Sozialisation innerhalb der Kleinfamilie heute eine besondere Bedeutung zukommt, sollten die Reaktionen der Kinder und der Mütter erfasst und verglichen werden.¹⁾ Nach den Ergebnissen des Pretests erschien es sinnvoll und möglich, diese Reaktionen durch die Beschreibung von Situationen²⁾ aus dem Alltag der Familie und entsprechenden Gestaltungsmöglichkeiten zu provozieren. Die Entscheidung für "Situationen" schien für eine Untersuchung zum Autoritätsproblem besonders zweckmäßig, da das Individuum die Wirklichkeit in Situationen erfährt³⁾, die die Aufforderung⁴⁾ und die Notwendigkeit des Handelns enthalten, dieses jedoch durch Sachzwänge und Verhaltenserwartungen determinieren. Für eine "pädagogische

1) Veranlassung für eine Untersuchung, die in engen Zusammenhang mit der Autoritätsstruktur der Familie steht, wäre es zwar notwendig, oder zumindest zweckmäßig, auch die Einstellung des Vaters und anderer Personen als Träger von Autorität innerhalb der vorschulischen Sozialisation zu erfassen und Bedeutung bzw. Ausmaß und Art der Beeinflussung des Kindes durch verschiedene Autoritätspersonen zu untersuchen. Ökonomische, personelle und organisatorische Gründe ließen jedoch die Beschränkung auf eine Befragung des Kindes und der Mutter ratsam erscheinen.

2) Situation wird hier verstanden als "konkreter Geschehensvollzug des Subjekts bzw. der Subjekte mittels effektiver Aktivität" in der "Begegnung bzw. Auseinandersetzung" mit "Lebensrealität (Levistase) der Umwelt, der Umwelt und der personalen Umwelt"; Rieske, H., hier zitiert nach unveröffentlichten Informations- und Arbeitsmaterial zu einem empirisch-sozialwissenschaftlichen Projekt, SS 1969, vgl. auch: Störken, H.: "Kulturwandel des Kinderrechts", H. Juul, Reinheim, Berlin, Jabel 1961, S. 15-20

3) Lotzmann, G.H.G., S. 17

4) Lotzmann, G.H.G., S. 21

Situation"¹⁾ kommt hinzu, daß die die Situation bestimmten Konstellationen durch Autoritätspersonen mehr oder minder bewußt "in pädagogischer Absicht" angeordnet und bestimmt werden.²⁾ Das berechtigt zu der Annahme, daß die Einstellung zur Autorität sich gerade in der Wahl von Gestaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten einer Situation aus dem Alltag der Familie zeigen kann. Ausgewählt wurden 14 Situationen, von denen erwartet werden konnte, daß alle Kinder über entsprechende Erfahrungen verfügen, und vier Situationen aus dem Schulalltag, von denen angenommen wurde, daß sie für die Schulanfänger verständlich und bedeutsam sind, so daß Erwartungen und Vorstellungen zumindest in der Form von Projektionen aktualisiert werden können. Die ersten drei Situationen wurden gewählt in der Annahme, daß das Fernsehen heute eine besondere Bedeutung in der Vermittlung "unerhellter Autorität"³⁾ spielt und sowohl durch die Art des Umgangs mit diesem Medium als auch durch die vermittelten Inhalte die vorschulische Sozialisation maßgeblich beeinflusst:

Situation 1: Wann darf das Kind fernsehen?⁴⁾

Situation 2: Wer bedient den Fernsehapparat?

Situation 3: Wie wird ein Fernsehverbot erteilt und durchgesetzt?

1) Zur Begriffsbestimmung der "pädagogischen Situation" vgl. Petersen, a.a.O., I. Kapitel "Die pädagogische Situation", S. 9-42, vor allem die Definition S.20

2) Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird der allgemeinere Begriff "Situation" verwandt: zum einen, da es hier um die Erfassung von Einstellungen, nicht um die Erfassung der Erziehungswirklichkeit bzw. der pädagogischen Wirklichkeit geht, und zum zweiten, da nicht alle Implikationen dieses Begriffes im Rahmen dieser Untersuchung zur politischen Sozialisation erfaßt werden können und sollen.

3) Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, a.a.O., S. 137

4) Die Situationen werden im weiteren Verlauf durch fortlaufende Numerierung gekennzeichnet, die der im Kinderfragebogen verwandten Reihenfolge entspricht, und hier nur durch Fragen charakterisiert. Die genauen Formulierungen der Situationsbeschreibung durch verschiedene Reaktionsmöglichkeiten erscheint bei der Wiedergabe der Ergebnisse sowie im Anhang.

Das Problem der durch Fernsehfilme vermittelten Kenntnisse und Einstellungen mußte in diesen Zusammenhang vernachlässigt werden. Durch die Fragen: "Welche Fernsehfilme siehst Du am liebsten?" und "Welche Fernsehsendungen hast Du sonst noch gesehen?" sollten jedoch erste Anhaltspunkte für eine genauere Analyse gewonnen werden.¹⁾

Aus den Gesprächen mit Schulanfängern hatte sich ergeben, daß das Spielen fast der einzige Bereich ist, in dem die Kinder sich die Möglichkeit der Selbstbestimmung und der Gestaltung und Veränderung einer Situation zubilligen. Um zu überprüfen, ob und inwieweit auch in diesem Zusammenhang eine Einstellung zur Autorität wirksam wird, die weniger durch Selbständigkeit und Distanz als durch Eingriffe der Autoritätspersonen sowie Gehorsam und Anpassung seitens der Kinder geprägt ist, wurden drei "Spielsituationen" in die Befragung aufgenommen:

Situation 4: Wie oft wird das Kind beim Spielen unterbrochen?

Situation 5: In welcher Form wird eine Spielunterbrechung durchgesetzt?

Situation 6: In welchen Grenzen darf sich das Kind seine Spielkameraden selbst aussuchen?

Ordnungsnormen haben innerhalb unserer Gesellschaft eine besondere Bedeutung. Aus diesem Grund erschien es notwendig, Situationen, die durch Ordnungsnormen bestimmt sind, in die Befragung aufzunehmen mit dem Ziel, die Bedeutung, die einer funktionellen Begründung und der selbständigen Anwendung solcher Normen beigegeben wird, zu untersuchen:

Situation 7: Welche Bedeutung wird der Ordnung - am Beispiel Spielmittel²⁾ - beigegeben?

Situation 8: Wer räumt die Spielmittel auf?

Zwei weitere Situationsbeschreibungen wurden eingeplant, um die Einstellung zur Verfügungsfreiheit über Dinge und zur

1) Diese Fragen boten außerdem Gelegenheit, die Kinder zum Lachen anzuregen und den Kontakt zum Interviewer herzustellen.

2) In dem Fragebogen selbst wurde der in der Umgangssprache gebräuchliche Ausdruck "Spielsachen" verwandt, im Text dieser Arbeit wird jedoch der Begriff "Spielmittel" (H. Meskes) verwandt.

Selbständigkeit außerhalb der familiären Umwelt zu erfassen:

Situation 9: In welchem Ausmaß darf das Kind über geschenkt-
tes Geld verfügen?

Situation 10: Wieviel Selbständigkeit wird dem Kind beim
Einkaufen zugebilligt?

Besonders wesentlich für die Entwicklung der Einstellung zur Autorität erschienen jedoch Situationen, von denen erwartet werden kann, daß sie nur bedingt als durch "pädagogische" Absicht, in stärkerem Maße aber als durch Sachzwänge und sachliche Notwendigkeiten bestimmt empfunden werden. So ist das Problem der Kleidung im Bewußtsein der Mütter wahrscheinlich eher ein Problem der Witterungsverhältnisse als eine Frage möglicher Selbstbestimmung einer Situation durch das Kind. In solchen Situationen können sich übermächtige Anpassungszwänge besonders deutlich zeigen. Da andererseits davon ausgegangen werden kann, daß in unserer Gesellschaft die Knappheit der Güter zur Befriedigung der Basalbedürfnisse und damit verbundene ökonomische Zwänge nur noch in begrenztem Umfang, allerdings nach ökonomischer Lage in unterschiedlichem Ausmaß, für die Entscheidungen über Kleidung, Nahrung und Hygiene maßgebend sind, kann erwartet werden, daß sich gerade in solchen Situationen zeigt, ob und inwieweit der bereits vorhandene Anpassungszwang durch Autorität weiter verstärkt, "dämonisiert"¹⁾ bzw. ob und inwieweit Realität als durch Selbstgestaltung zu verändernde vermittelt wird:

Situation 11: Wieviel Entscheidungsspielraum wird bei der Auswahl des Essens zugebilligt?

Situation 12: In welcher Form wird das Gebot zum Schlafengehen durchgesetzt?

Situation 13: Wer sucht die Kleidung für den täglichen Schulbesuch aus?

Situation 14: Wer wäscht das Kind?

Eine mögliche Übertragung der Einstellung zur Autorität auf außerfamiliäre Autoritäten ist vor allen bei den Reaktionen

¹⁾ Brückner, a.a.O., S.76;
Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, a.a.O., S.115

in der Begegnung mit dem Lehrer zu erwarten. Hinzu kommt, daß die Schule in bezug auf Zeiteinteilung eine Repression kindlicher Bedürfnisse bzw. die Fähigkeit zu aufgeschobener Befriedigung verlangt, die nicht bei allen Kindern gleichermaßen vorausgesetzt werden kann. Lediglich für den Umgang und die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen bringen Kinder einige Erfahrungen mit, die allerdings nach den bisher vorhandenen Möglichkeiten wahrscheinlich stark differieren. Um die Einstellung der Kinder gegenüber der Autorität und den Verhaltenserwartungen in der Schule zu erfassen, wurden vier Situationen ausgewählt:

Situation 15: In welchen Ausmaß wird Pünktlichkeit in der Schule gefordert?

Situation 16: Welche Zeitregeln sollen beim Toilettenbesuch eingehalten werden?

Situation 17: Welche Autorität wird den Lehrer zugebilligt?

Situation 18: Wie sollen Auseinandersetzungen mit Mitschülern geregelt werden?

Zu diesen 18 Situationen enthielt der Kinderfragebogen je drei Aussagen, der Elternfragebogen je zwei. Hier ein Beispiel:

"Martin sagt: Ich darf alle Kinder, mit denen ich spielen will, mit nach Hause bringen.

Uwe sagt: Ich darf keine fremden Kinder mit nach Hause bringen.

Peter sagt: Ich darf nur die Kinder mit nach Hause bringen, die nett und ordentlich sind."

"Mein Kind darf alle fremden Kinder zum Spielen mit in die Wohnung bringen,"

"Mein Kind darf nur solche Kinder zum Spielen mit in die Wohnung bringen, die einen netten und ordentlichen Eindruck machen."¹⁾

Bei allen Aussagen wurde versucht, einfach, eindeutig und im Hissen der Befragten entsprechend zu formulieren.²⁾

1) Die genauen Formulierungen der Statements zu allen Situationen sind in Anhang wieder gegeben.

2) Lorenz, Interview, a.a.O., S. 190 ff.

Das führte dazu, daß für Eltern- und Kinderfragebogen nicht immer Kongruenz erreicht werden konnte. Da die Vorgaben verhältnismäßig lang waren, wurde bei der Kinderbefragung versucht, durch Einhaltung von Satzschemata Gedächtnishilfen zu geben, die noch durch "Personifizierung" der einzelnen Aussagen mit Hilfe von Bildern unterstützt wurden.¹⁾ Die Entscheidung des Kindes konnte sowohl expressiv (Deuten auf ein Bild) als auch verbal (Namensnennung oder Wiederholung der gewählten Aussage) erfolgen. Als Reaktionsmöglichkeiten für die Elternbefragung waren fünf verbal fixierte Antwortkategorien vorgegeben.²⁾

Der Elternfragebogen enthielt über die 36 Aussagen, die den 18 Situationen des Kinderfragebogens entsprachen, hinaus noch 18 zusätzliche Aussagen.³⁾ Der so entstandene Katalog von 54 Statements (27, die starke Eingriffe und Anpassungsforderungen beinhalten, 27, die größeren Spielraum für Aktivitäten des Kindes zulassen) wurde so sortiert, daß rigide und liberale Statements meist, jedoch nicht regelmäßig, abwechselten und zwischen zwei Aussagen zur gleichen Situation mindestens 25 andere Aussagen standen.

-
- 1) Vgl. Fußnote 1), S.89 dieser Arbeit; wie im Pretest wurde auch in der Hauptuntersuchung die Stellung der einzelnen Aussagen von Situation zu Situation verändert, so daß jedem Fibelkind sowohl sehr selbständige als auch sehr unselbständige oder indifferente Aussagen zugeordnet waren.
- 2)
- 1 ICH STIMME DIESER MEINUNG ZU, und zwar in vollem Umfang und unter allen Umständen.
 - 2 DIESER MEINUNG STIMME ICH ZU, ich kann mir aber Situationen denken, in denen ich anders entscheiden würde.
 - 3 ICH KANN MICH NICHT ENTSCHIEDEN, ob ich dieser Meinung zustimme oder ob ich sie ablehne.
 - 4 DIESE MEINUNG LEHNE ICH AB, ich kann mir aber Situationen denken, in denen ich doch so entscheiden würde.
 - 5 ICH LEHNE DIESE MEINUNG AB, und zwar in vollem Umfang und unter allen Umständen.
- 3) Vgl. Anhang: Situation 6a, 17a, 18a - 23

Makroplanung¹⁾ des Elternfragebogens:

1. Einleitungsfrage nach dem bisherigen Kindergarten- und dem geplanten Schulbesuch²⁾
2. Erster Teil des Statement-Katalogs,
3. Frage nach der Rangfolge positiver Erziehungsziele³⁾,
4. Zweiter Teil des Statement-Katalogs,
5. Frage nach der Rangfolge negativer Erziehungsziele⁴⁾,
6. Offene Fragen zu schwierigen Erziehungssituationen⁵⁾,
7. Fragen nach Informationsmöglichkeiten über Erziehungsprobleme⁵⁾,
8. Fragen zur sozialen Situation der Familie⁶⁾.

Makroplanung des Kinderfragebogens:

1. Bilderaufgaben⁷⁾

1) Vgl. Scheuch, Interview, a.a.O., S. 149

2) Bei diesen Fragen waren weniger Widerstände zu erwarten als beim Statement-Katalog. Deswegen wurden sie als Eröffnungsfragen ausgewählt.

3) Vorgegeben wurden als Kartensatz in ständig wechselnder Reihenfolge: Ehrlichkeit, Selbstständigkeit, Respekt für andere, Ausdauer, Wißbegierde, Genauigkeit, Wendigkeit, Folgsamkeit und Ordentlichkeit.

4) Vorgegeben wurden: Lüge, Ungehorsam, Widerreden, Unsauferkeit, Trödelerei, Unordentlichkeit, Neugier und Unselbstständigkeit.

5) Vgl. Anhang

6) Die Erhebung demographischer Daten wurde an den Schluß gestellt, da sich dieses Verfahren in der Interviewpraxis als günstig erwiesen hat, vgl. Scheuch, Interview, a.a.O., S.151

7) Diese Bilderaufgaben, vgl. Anhang, dienten vor allem der Herstellung des Kontaktes. Der Umgang mit den Bildern, der keine Verbaläußerung erforderte, erleichterte den Kindern die Eingewöhnung in die Interviewsituation. Außerdem konnte dabei festgestellt werden, ob ein Kind in der Lage war, die Fragen des Interviewers zu verstehen und sinngemäß darauf zu reagieren.

2. Fragen nach dem Fernseh-Konsum¹⁾,
3. Statementkatalog²⁾,
4. Bilderaufgaben³⁾,
5. Fragen über den Polizisten²⁾.

3.22 Durchführung und Verlauf der Befragung

In Gießen werden pro Jahr durchschnittlich 1000 Kinder in ein 1. Schuljahr aufgenommen⁴⁾. Eine Befragung aller Schulanfänger und deren Mütter war aus ökonomischen Gründen unmöglich, erschien jedoch auch weder sinnvoll⁵⁾ noch notwendig⁶⁾, da im Rahmen der hier vorgelegten Untersuchung eher demonstrierende als quantitativ beweisende Aussagen⁷⁾ angestrebt wurden. Eine zufallsgesteuerte Auswahl hätte zu

-
- 1) Die Fragentendenz der Vertiefung des Kontaktes und der Hinführung zu verbalen Antwortreaktionen.
 - 2) Vgl. Anhang; Als wichtigster Teil wurde dieser Katalog im mittleren Drittel des Fragebogens platziert, vgl. Scheuch, Interview, a.a.O., S. 151
 - 3) Diese Bilderaufgaben hatten die Funktion der Entspannung und des Wechsels der Arbeitsform, die für Kinder dieses Alters sich als notwendig erwiesen hatten.
 - 4) 15. Mai 1966 959 Schulanfänger,
15. Okt. 1968 1119 Schulanfänger, vgl.: Statistische Berichte, Universitätsstadt Gießen, hrsg. von der Statistischen Abteilung der Stadt Gießen, Jahresbericht 1969, S. 15. Nach Angaben des Schulamtes für die Stadt Gießen wurden 1969 in 1. Schuljahre 1037 Kinder aufgenommen.
 - 5) Da es in dieser Untersuchung um eine erste Erhärtung von Hypothesen und die Erprobung von Möglichkeiten zur Überprüfung dieser Hypothesen ging, konnte auf eine Gesamterhebung verzichtet werden.
 - 6) Bereits aus den Ergebnissen von verhältnismäßig kleinen Stichproben können vertretbare Schlüsse gezogen werden, vgl. Scheuch, E.K.: Auswahlverfahren in der Sozialforschung, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, a.a.O., S. 332
 - 7) Haseloff, C.W., Hoffmann, K.J.: Kleines Lehrbuch der Statistik, 3. Aufl., Berlin 1958, S. 189

großen organisatorischen Schwierigkeiten geführt, da die Zahl der Klassen, in denen ein Intelligenztest durchgeführt werden sollte, sehr groß geworden wäre.¹⁾ Um trotzdem die Anwendung bestimmter statistischer Verfahren²⁾ begründen zu können und zu gewährleisten, daß alle Sozialschichten in angemessener Relation vertreten sind, wurden als Probanden für diese Befragung die Schulanfänger von zwei Schulen der Gießener Innenstadt³⁾ ausgewählt. Der Einzugsbereich dieser Schulen umfaßt Gebiete der City, d.h. die Haushalte selbstständiger Gewerbetreibender und freiberuflich Tätiger, Arbeiterwohngebiete und Neubaugebiete, in denen vor allem Universitätsangehörige mit ihren Familien wohnen. Mit Hilfe vorhandener Vergleichszahlen sollte dann festgestellt werden, ob die ausgewählte Gruppe "ein (nicht notwendig maßstabsgetreues) Modell der Gesamtheit"⁴⁾ der Gießener Schulanfänger und ihrer Eltern darstellt. Auf Repräsentativität im strengen Sinne wurde also zugunsten einer Auswahl, die Aussagen demonstrierender Art an einer Modellgruppe ermöglicht, bewußt verzichtet.

Die Adressen der Schulanfänger wurden mit Einwilligung des Schulrates den Anmeldelisten der Schulen entnommen. Durch einen Brief⁵⁾ wurden die Mütter über den Zweck der Untersuchung informiert und um Mitarbeit gebeten. Die Befragungen fanden dann alle in der Wohnung der jeweiligen Familie statt, u. zw. so, daß erst das Kind und im Anschluß daran die Mutter bzw. in Ausnahmefällen eine andere für das Kind wichtige Bezugsperson befragt wurden. Durchgeführt wurde

-
- 1) Ein Intelligenztest im Gruppenverfahren mußte wegen der wesentlich geringeren Arbeitsbelastung den individuellen Test vorgezogen werden.
 - 2) Es ging vor allem um die Signifikanzberechnung mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests.
 - 3) Alexander-von-Humboldt-Schule, Goetheschule
 - 4) Scheuch, Auswahlverfahren, a.a.O., S. 312
 - 5) Vgl. Anhang; entsprechend der Anmeldungslisten wurden insgesamt 224 Familien von Schulanfängern angeschrieben.

die Befragung von Studenten der Abteilung für Erziehungswissenschaften, die durch genaue schriftliche Anweisungen¹⁾ und durch Interviewertraining vorbereitet worden waren.²⁾ Außerdem hatte jeder Interviewer in einem Verlaufsfragebogen Zeitpunkt und Dauer der Interviews sowie Besonderheiten beim Verlauf festzuhalten. Dadurch war eine Kontrollmöglichkeit gegeben und es konnten Fragen, die vom Kind nicht sinngemäß oder selbständig beantwortet worden waren, unberücksichtigt bleiben. Um die Gefahr einer fehlerhaften oder ungenauen Datenerhebung durch die Interviewer zu verringern, enthielt der Elternfragebogen eine Kontrollfrage³⁾. Außerdem wurde stichprobenartig in einigen Familien nachgefragt, ob und wann das Interview stattgefunden hatte.⁴⁾ Insgesamt erwies sich die Arbeit der Interviewer als sehr genau und zuverlässig.

- 1) Die Intervieweranweisung enthielt u.a. Hinweise über das Ausfüllen der Fragebogen und erlaubte bzw. nicht erlaubte Hilfen. Als Beispiel sei hier die Anweisung zur ersten Frage mit vorgegebenen Antwortkategorien aus dem Kinderfragebogen wiedergegeben:
"Vor allem bei den ersten Fragen mit drei Antwortmöglichkeiten zur Auswahl kann es vorkommen, daß ein Kind nicht gleich versteht, was es tun soll. In solchen Fällen müssen die drei Antwortmöglichkeiten noch einmal vorgelesen und die Unterschiede durch Betonung hervorgehoben werden. Wenn ein Kind keine der drei Möglichkeiten wählt, sondern von sich selbst erzählt, bitte reden lassen und die entsprechende Antwort ankreuzen. Die Kategorie "Keine Antwort" ist anzukreuzen: a) bei entsprechender Aussage durch das Kind, b) wenn trotz Wiederholung kein Verständnis erzielt wurde, c) wenn aus der Erzählung des Kindes keine Antwort zu entnehmen ist."
- 2) Mit Kindern des 1. Schuljahres der AvH-Schule wurden in Anwesenheit aller Interviewer vom Übungsleiter und von Studenten mehrere Interviews durchgeführt und intensiv besprochen.
- 3) Bereits bei der Anmeldung des Kindes zum Schulbesuch waren die Mütter gefragt worden, ob das Kind im letzten Jahr einen Kindergarten besucht hatte und wenn ja, welchen. Mit der gleichen Frage wurde die Elternbefragung eröffnet.
- 4) Wie nötig solche stichprobenartigen Überprüfungen sind, erwies sich in einem Fall, in dem sieben Interviews durch den Studenten ohne Befragung der Probanden ausgefüllt worden waren. (Nach dem ersten negativen Stichprobenergebnis waren alle von diesem Studenten befragte Eltern aufgesucht worden.) Die Interviews wurden durch den Untersuchungsleiter nachgeholt.

Der Zeitraum für die Befragung betrug sechs Wochen, vom 15.7. - 30.8.1969 und lag damit kurz vor dem Termin der Einschulung, d.h. es wurden nur Vorschulkinder erfaßt. Im November 1969 wurde in den sieben 1. Schuljahren der beiden Schulen ein Intelligenztest im Gruppenverfahren¹⁾ durchgeführt, u. zw. wiederum von Studenten der Abteilung für Erziehungswissenschaften. Durch einen Brief waren die Eltern über den Zweck des Tests informiert und um ihre Einwilligung gebeten worden.²⁾ Dabei mußte von Anfang an damit gerechnet werden, daß nicht alle befragten Kinder an diesem Intelligenztest teilnehmen würden.³⁾

Nach Abschluß der Kategorisierungsarbeiten wurden im Dezember 1969 in der Rechenstelle der Abteilung für Erziehungswissenschaften alle Daten auf Lochkarten übertragen und einer Rohauszählung unterzogen. Die Auszählung von Teilstichproben und die statistische Überprüfung des Materials wurde z.T. durch das Deutsche Rechenzentrum in Darmstadt⁴⁾ übernommen und z.T. mit Hilfe von Rechenmaschinen selbständig durchgeführt.

1) Bildertest BT 1-2 für 1. und 2. Klassen, deutsche Form des "Moray House Picture Intelligence Test 1" von M.A. Mellone und G.H. Thomson; deutsche Bearbeitung von H. Horn und E. Schwarz unter Mitarbeit von G. Vieweger. Hrsg. vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/M., erschienen: Weinheim und Berlin 1967

2) Vgl. Anhang

3) Nicht alle befragten Kinder waren in das 1. Schuljahr aufgenommen worden, bei einigen hatte sich eine Überweisung in eine Vorschulklasse als notwendig erwiesen. Außerdem mußte das Fehlen von Schülern aus Krankheitsgründen oder weil die Eltern die Zustimmung zum Test verweigerten, einberechnet werden.

4) Benutzt wurden die Programme: HAUF, von L. Pöcker, und BID 08 D, o. Verfasser, u. zw. zur Häufigkeitsauszählung nach Gruppen, zur Berechnung der Signifikanz mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests und zur Berechnung des Korrelationskoeffizienten.

3.23 Soziale Struktur der befragten Gruppe

Bei den 224 Familien von Schulanfängern, die entsprechend der Anmeldungslisten der Schulen angeschrieben worden waren, konnten in 53 Fällen entweder keine Interviews durchgeführt werden oder es war nur ein Interviewpartner zur Mitarbeit bereit.¹⁾ In 171 Fällen wurden jedoch sowohl das Kinder- als auch das Elterninterview durchgeführt. Von diesen 171 Schulanfängern sollten 114 in die Alexander-von-Humboldt-Schule eingeschult werden, 54 in die Goethe-Schule und drei in sonstige Schulen (z.B. Sonderschule für Sprachbehinderte):
Befragte Erzieher: 160 Mütter, 6 Väter, 5 Sonstige
Befragte Kinder: 90 Jungen, 81 Mädchen.

Väter oder sonstige Erzieher wurden nur ausnahmsweise in solchen Fällen befragt, in denen sie zeitweise oder auf Dauer als wichtigste Bezugsperson für das Kind gelten konnten. 51 % aller befragten Kinder hatten mindestens seit einem Jahr einen Kindergarten oder eine andere vorschulische Bildungseinrichtung besucht, für die anderen war die Familie bisher der wichtigste, wenn nicht einzige Sozialisations-träger:

Kindergartenbesuch seit mindestens 1 Jahr	49.4 %
Kein Kindergartenbesuch im letzten Jahr	48.3 %
Sonstige vorschulische Einrichtungen	2.3 %.

Besonders aufschlußreich ist die Altersgliederung der befragten Kindergruppe. Hierbei muß beachtet werden, daß entsprechend der in Hessen geltenden gesetzlichen Regelung nur solche Kinder schulpflichtig sind, die bis zum 1. Juli des Jahres, in dem sie eingeschult werden sollen, das sechste Lebensjahr vollendet haben. Kinder, die bis zum 1. Januar

1) In 22 Fällen wurde niemand angetroffen. Das könnte u.a. durch die Ferienzeit erklärt werden. Einige Familien kamen erst wenige Tage vor Schulbeginn vom Urlaub zurück. In 21 Fällen wurde die Mitarbeit verweigert. Bei diesen Verweigerungen fällt auf, daß vor allen in Familien mit vielen Kindern und bei selbständigen Geschäftsleuten, bei denen die Mutter im Geschäft mitarbeitet, ein Interview abgelehnt wurde, wohl aus Überarbeitungs- und Zeitgründen, eventuell im ersten Fall auch aus Mißtrauen und im Bewußtsein des Außenseiters. In anderen Fällen waren Krankheits- oder andere familiäre Gründe für die Ablehnung maßgebend.

des auf den Einschulungstermin folgenden Jahres das sechste Lebensjahr vollendet haben, können auf Antrag der Eltern und nach entsprechender ärztlicher Untersuchung vorzeitig eingeschult werden. Das bedeutet, daß alle Kinder, die zum Zeitpunkt der Befragung jünger als sechs Jahre und zwei Monate waren, auf Antrag der Eltern vorzeitig eingeschult werden sollten, alle Kinder, die älter als sieben Jahre und zwei Monate waren, waren 1958 von Schulbesuch zurückgestellt worden. Danach ergab sich folgende Verteilung:

Alter des Kindes (Jahre, Monate)	N	in v.H.
6,2 und jünger	50	29.2
6,2 - 7,1	105	61.4
7,2 und älter	16	9.4

19 Kinder waren zum Zeitpunkt der Befragung jünger als sechs Jahre, 16 Kinder bereits sieben Jahre alt. Das Durchschnittsalter betrug sechs Jahre und fünf Monate. Die Altersverteilung erlaubt es dennoch, von einer Befragung sechsjähriger Kinder zu sprechen.¹⁾

133 der befragten Kinder nahmen am Intelligenztest teil²⁾:

Intelligenztest des Kindes: Prozentrang ³⁾	N	in v.H.
bis 2	5	3.8
2,1 - 25	29	21.6
25,1 - 50	38	28.4
50,1 - 75	30	22.4
75,1 - 90	29	21.6
90,1 - 100	3	2.2

1) Da die Altersgliederung jedoch weniger wichtig ist, als die Frage nach dem Beginn der Schulzeit, werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit nur die 3 Kategorien "vorzeitig, normal, verspätet eingeschult" verwendet.

2) 30 Kinder konnten nicht getestet werden, entweder aus Krankheitsgründen oder weil die Eltern die Einwilligung verweigerten.

3) Wenn ein Schüler einen Rohwert erreicht, der den Prozentrang 50 entspricht, so bedeutet dies, daß er mit seiner Leistung besser ist als 50 % aller mit ihm verglichenen Schüler". Bildertest BI 1-2, s.a.s., S.12 des Beileftes, vgl. auch die Tabelle der Prozentrang-Altersordnung in Beil. 3. 20

Die Verteilung entspricht weitgehend einer Normalverteilung, denn 50,8 % aller Probanden erreichten eine mittlere Leistung zwischen den Prozentrangplätzen 25 und 75.¹⁾ Ein Vergleich mit genormten Ergebnissen der Eichstichprobe ist nur mit Hilfe des Medianwertes möglich.²⁾ Dabei ergibt sich ein Medianwert von 51,0, d.h. aus den erreichten Testergebnissen kann auf eine Intelligenzverteilung geschlossen werden, die dem Durchschnitt entspricht.³⁾

Die Familien, aus denen die Kinder kamen, sind sehr unterschiedlich groß. 21 Kinder hatten keine Geschwister. Über 70 % aller Kinder kamen aus Familien mit weniger als vier Kindern, rund 17 % aus Familien mit fünf und mehr Kindern:

1) Vgl. Test-Beiheft, a.a.O., S.12

2) Dieser Medianwert wird mit Hilfe der Rohpunktwerte berechnet und besagt, daß genau 50 % der Probanden bessere oder schlechtere Ergebnisse erzielt haben. Die Vergleichswerte wurden allerdings als Klassennormen, nicht als Normen für größere Gruppen berechnet, vgl. Beiheft, a.a.O., S.12/13

3) Klassennormen für 1. Klassen im 1. Halbjahr:

Gruppe	I	II
Medianwerte	26,5 - 48,0	48,5 - 71,0

Dabei umfaßt Gruppe I Klassen mit schlechteren Ergebnissen, Gruppe II solche mit besseren Ergebnissen. Der Wert 51,0 übertrifft den untersten Medianwert der besseren Gruppe so knapp, daß von durchschnittlicher Intelligenzverteilung gesprochen werden kann, vgl. Beiheft, a.a.O., S. 13 und 23.

Zahl der Kinder ¹⁾	N	in v. H.
1	21	12.5
2	58	33.8
3	41	24.0
4	22	12.8
5	14	8.8
6	5	2.7
7	3	1.6
8	5	2.7
9 und mehr	2	1.1

Die Konfessionsstruktur der befragten Gruppe entspricht weitgehend der Konfessionsstruktur der Stadt Gießen:

Konfession	Befragte Eltern		Befragte Kinder		Stadt Gießen ²⁾	
	N	%	N	%	N	%
ev.	255	71.2	122	71.7	52105	70.4
r. kath.	77	23.3	40	23.6	17791	24.1
sonstige	18	5.5	8	4.7	4102	5.5

- 1) Anteil der minderjährigen Kinder, die in Familien mit ... Kindern leben (BRD nach der Volkszählung vom 6.6.61)

Zahl der Kinder in 1 Familie	v.H. aller Kinder, die in Familien leben
1	27.5
2	34.3
3	20.2
4	9.8
5 und mehr	8.3

Wirtschaft und Statistik, hrsg. vom Statistischen Bundesamt Wiesbaden, Stuttgart 1965, S. 432;

Da diese Zahlen alle minderjährigen Kinder einschließen, ist zu erwarten, daß beim Herausgreifen eines Jahrganges die Wahrscheinlichkeit groß ist, daß mehr Kinder aus kinderreichen Familien und weniger Einzelkinder erfaßt werden. Weder für Gießen oder Hessen noch für das Bundesgebiet gibt es jedoch neuere Zahlen über die Geschwisterzahlen der Kinder eines Schul- bzw. Geburtsjahrgangs.

- 2) Die Angaben des Statistischen Landesamtes in Wiesbaden über die Konfessionsstruktur der Stadt Gießen entsprechen dem Stand vom 31.12.1968. Da die amtliche Statistik nicht zwischen "anderer Religion" und "keiner Religion" unterscheidet, wurde auch hier auf diese Unterscheidung verzichtet.

81 % aller befragten Mütter hatten eine abgeschlossene Volksschulbildung oder einen vergleichbaren Abschluß, 15,4 % die Mittlere Reife und nur 3,5 % Abitur. Bei den Vätern haben immerhin rund 10 % Abitur, 18 % Mittlere Reife und 71.4 % Volksschulabschluß:

Schulabschluß der Eltern	Vater		Mutter		Gesamt	
	N	%	N	%	N	%
Kein Abschluß	1	0.6	--	--	1	0.3
Volksschule	115	71.4	137	81.1	252	76.2
Mittlere Reife	29	18.0	26	15.4	55	16.8
Abitur	16	9.9	6	3.5	22	6.7

Leider liegen keine Vergleichszahlen vor, die Auskunft über den Schulabschluß von Männern und Frauen in der BRD geben. Die vom Institut für Demoskopie in Allensbach ermittelten Werte für die Gesamtbevölkerung zeigen jedoch durchaus eine vergleichbare Verteilung.¹⁾ Lediglich die Gruppe mit einem mittleren Schulabschluß scheint in unserer Stichprobe etwas weniger vertreten als im Bundesdurchschnitt, während sich bei den Vätern ein etwas höherer Prozentsatz an Abiturienten findet. Dieser höhere Anteil läßt sich wahrscheinlich durch ein Neubaugebiet im Einzugsbereich der Alexander-von-Humboldt-Schule erklären, in dem der Anteil an Universitätsangehörigen sehr hoch ist. Die unterschiedliche Qualität der Schulabschlüsse von Männern und Frauen entspricht weitgehend den bisher gefundenen Ergebnissen über die geringeren Bildungschancen der Frauen in der westdeutschen Gesellschaft.²⁾

1)	1954	1962	1966	1967	in v.H.
Volksschule	84	82	78	76	
Mittlere Reife	12	13	17	19	
Abitur	4	5	5	5	

Jahrbuch der öffentlichen Meinung 1965-1967, hrsg. vom Institut für Demoskopie, Allensbach, 1967, S.4

- 2) Vgl. u.a.: Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965; Feisert, H.G.: Soziale Lage und Bildungschancen, München 1967; Kross, Helge: Über die Bildungschancen von Mädchen in der BRD, Frankfurt/M. 1969

Noch aufschlußreicher sind die Daten über die Berufsausbildung der befragten Eltern. Mehr als ein Drittel der Frauen haben keine Ausbildung erhalten, weitere 11.2 % haben zwar eine Lehre angefangen, sie jedoch vorzeitig abgebrochen, d.h. insgesamt haben rund 50 % der befragten Frauen keinen Berufsabschluß:

Berufsausbildung	Vater		Mutter	
	N	%	N	%
Keine Ausbildung	22	13.7	64	37.9
Lehre ohne Prüfung	9	5.3	19	11.2
Lehre mit Prüfung	94	58.4	55	32.5
Berufsfach- u. Fachschule	23	14.2	25	14.8
Studium	13	8.1	6	3.6

Wiederum sind die Zahlen für die Männer günstiger. Mit 8 % liegt der Anteil der Akademiker allerdings wiederum verhältnismäßig hoch.¹⁾

Nicht so groß sind die Unterschiede zwischen Männern und Frauen, wenn man die Stellung vergleicht, die die Eltern des befragten Kindes im Beruf haben oder hatten:

Stellung im Beruf	Vater		Mutter	
	N	%	N	%
Arbeiter	72	45.0	65	41.7
Angestellter	48	30.0	80	51.3
Beamte	21	13.0	2	1.3
Selbständige	18	11.3	--	--
Hilfende Familienangehörige	--	--	9	5.7

Vergleichszahlen lassen sich hier nur sehr bedingt heranziehen, da die amtlichen Statistiken nur die Stellung der

1) Vergleichszahlen für die Bundesrepublik bzw. für die Stadt Gießen lassen sich nicht heranziehen. Folgende Vergleichszahlen für Hessen auf der Grundlage der Volkszählung vom 6.6.61 liegen nach Angaben des Statistischen Landesamtes vor:

	Männer	Frauen
Berufsfach- und Fachschulen	5.5 %	6.2 %
Studium	4.6 %	2.4 %

Der höhere Anteil qualifizierterer Ausbildungen in Gießen entspricht dem höheren Anteil an Dienstleistungsunternehmen in Gießen.

Erwerbstätigen in Beruf ausweisen. Frauen, die nicht berufstätig sind, werden dadurch nicht erfaßt. Dieser Anteil ist jedoch bei den Müttern sechsjähriger Kinder erwartungsgemäß sehr hoch. Nur knapp ein Fünftel der befragten Mütter war berufstätig:¹⁾

Dauer der Berufstätigkeit der Mütter	N	%
Noch nie berufstätig	6	3.7
Bis zur Heirat	36	22.2
Bis zur Geburt des 1. Kindes	59	36.7
Bis zu späterem Termin	29	17.9
Noch berufstätig	32	19.7

Anders ausgedrückt: nur 16.7 % der befragten Erwerbstätigen waren Frauen - gegenüber 36.6 % im Bundesdurchschnitt.²⁾ Vergleicht man die Stellung der Befragten im Beruf auf der Basis der Erwerbstätigkeit so ergibt sich folgende Verteilung:

Stellung im Beruf	Befragte Erwerbstätige	Erwerbstätige ³⁾ in Gießen
Arbeiter	43.9 %	38.1 %
Angestellte	35.6 %	38.2 %
Beamate	10.9 %	9.1 %
Selbständige	9.4 %	10.4 %

Wenn man berücksichtigt, daß in der Gruppe der befragten Erwerbstätigen wesentlich mehr Männer als Frauen erfaßt wurden, Männer aber häufiger als Arbeiter, Frauen häufiger als Angestellte tätig sind,⁴⁾ so kann erwartet werden, daß die Gliederung der befragten Gruppe nach der Stellung in Beruf weitgehend der Berufsstruktur der Eltern von Schulanfängern in Gießen entspricht.

- 1) Im Bundesgebiet waren 1968 rund 30% aller Frauen erwerbstätig, vgl. Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik 1969, hrsg. vom Statistischen Bundesamt in Wiesbaden, Stuttgart und Mainz, S.44*
- 2) Statistisches Jahrbuch 1969, a.a.O., S. 124
- 3) Nach Angaben des Statistischen Landesamtes in Wiesbaden auf der Basis der Volkszählung von 6.6.61
- 4) 1968 waren im Bundesgebiet 37.2% aller erwerbstätigen Frauen und nur 22.7% aller erwerbstätigen Männer als Angestellte tätig, als Arbeiter waren dagegen 54.3% der erwerbstätigen Männer und nur 35.6% der erwerbstätigen Frauen tätig, vgl. Statistisches Jahrbuch 1969, a.a.O., S.124

Nach Angaben der befragten Mütter ergibt sich für das Brutto-Einkommen der Familie folgende Verteilung:

Brutto-Einkommen	N	%
bis 600,-	7	4.2
601 - 900	44	26.3
901 - 1200	55	33.0
1201 - 1500	27	16.2
1501 - 2000	21	12.6
2000 und mehr	13	7.8

Rund 60 % der Familien verfügen danach über ein Brutto-Einkommen von weniger als 1200,- DM, ein Betrag, der für eine mindestens dreiköpfige Familie sehr gering erscheint, selbst wenn man die Möglichkeit des weiteren beruflichen Aufstiegs berücksichtigt.¹⁾ Da bei Fragen nach dem Einkommen die Wahrscheinlichkeit systematischer Fehler verhältnismäßig groß ist, wurde auf die Verwendung der Aussagen über das Familieneinkommen als mögliche Ursache variierender Reaktionen verzichtet.

Wesentlich wichtiger erscheint dagegen die Gliederung der befragten Gruppe nach Sozialschichten. Aus den Angaben über den Beruf des Vaters und seine Stellung im Beruf wurde für jede Familie die Sozialschicht ermittelt, der sie am ehesten zugerechnet werden kann.²⁾ In Zweifelsfällen wurden die Daten über Schulabschluß und Art der Berufsausbildung mit

1) Leider waren keine Vergleichszahlen zugänglich. Die gefundene Einkommensverteilung erscheint jedoch als wahrscheinlich, wenn man bedenkt, daß das durchschnittliche monatliche Netto-Einkommen von Arbeitnehmerhaushalten mit vier Personen 1968 bei mittleren Einkommen 1020,51 DM und bei höherem Einkommen 2027,98 DM betrug, vgl. Statistisches Jahrbuch 1969, a.a.O., S.475

2) Die Einschränkung, "der sie am ehesten zugerechnet werden kann", muß gemacht werden, da es sich immer wieder zeigt, daß die Einordnung Schwierigkeiten bereitet. Janowitz hat z.B. die Ausbildung und den Beruf der Mutter unberücksichtigt gelassen. Es kann aber erwartet werden, daß nicht nur die Stellung des Vaters, sondern auch die der Mütter die Sozialisationsziele und -praktiken beeinflusst.

herangezogen.¹⁾ Dabei ergab sich folgende Verteilung:

Schicht	Abkürzung	N	%	nach Janowitz ²⁾
Obere Mittelschicht	OM	10	5.8	4.6
Untere Mittelschicht	UM	72	42.1	36.6
Obere Unterschicht	OU	63	36.8	13.5
Untere Unterschicht	UU	26	15.3	38.6

Es fällt auf, daß diese Verteilung weitgehend der von Janowitz 1955 für die westdeutsche Gesellschaft festgestellten entspricht, jedoch sind die Anteile in den beiden Unterschichten vertauscht. Hier könnte es sich um eine tatsächliche Veränderung innerhalb der Sozialstruktur handeln, d.h. es könnte sein, daß der Anteil gelernter Arbeiter gestiegen ist. Es könnte sich aber auch durch die Wirtschaftsstruktur der Stadt Gießen erklären lassen. Dienstleistungsunternehmen, Handel und Gewerbe sind in Gießen mit 61,3 % gegenüber 42,6 % im Bundesdurchschnitt höher vertreten,³⁾ während der Anteil der Industrie, vor allem der Anteil solcher Betriebe, in denen angelernte oder ungelernte Arbeitskräfte eingesetzt werden, geringer ist (33,4 % gegenüber 47,3 % im Bundesdurchschnitt).

Soweit es sich durch Vergleichszahlen feststellen läßt, kann angenommen werden, daß die hier befragte Gruppe als Modell der Grundgesamtheit "Schulanfänger und deren Eltern 1969 in Gießen" angesehen werden kann. Die Konfessionsstruktur und

1) Einige Beispiele:

- OM Arzt, Selbständig; Landgerichtsrat, Beamter
- UM Wissenschaftl. Zeichner, Angestellter; Elektromeister
- OU Maurergeselle, Arbeiter; Feinoptiker, Facharbeiter
- UU Schausteller, selbständig; Vermessungsgehilfe, Arbeiter

2) Janowitz, a.a.O., S. 10, vgl. Fußnote 1), S. 86 dieser Arbeit

3) Die Zahlen für die BRD wurden aus den Angaben des Statistischen Jahrbuchs 1969, a.a.O., S. 122 errechnet, und entsprechen dem Jahresdurchschnitt für 1968. Die Zahlen für Gießen beruhen auf Angaben des Statistischen Landesamtes in Wiesbaden, denen jedoch Zahlen von 1961 zugrunde liegen. Durch den höheren Anteil des Dienstleistungssektors wird erklärlich, daß der Anteil der UM dem von Janowitz gefundenen weitgehend entspricht, obwohl Janowitz 10,6% selbständiger Bauern dieser Gruppe zugeordnet hatte, vgl. Janowitz, a.a.O., S. 10

die Intelligenzverteilung; entsprechen in sehr hohem Maße den Vergleichswerten. Kinderzahl, Berufsausbildung der Eltern, Stellung im Beruf und Sozialschicht weisen ebenfalls Verteilungen auf, die einer aus Vergleichszahlen ableitbaren Struktur der Grundgesamtheit entsprechen. Diese nach relevanten Merkmalen übereinstimmende Quotenverteilung¹⁾ ermöglicht es, die hier befragte Gruppe als maßstäbliche Verkleinerung gelten zu lassen und statistische Verfahren wie den Chi-Quadrat-Test zur Überprüfung der gefundenen Ergebnisse einzusetzen.

5.24 Ausgewählte Determinanten der Sozialisation

Als wichtige Determinanten der Sozialisation wurden Sozialschicht, Intelligenzleistung, Zahl der Kinder und Alter des Kindes ausgewählt, untereinander in Beziehungen gesetzt und verglichen.

Vergleich: Intelligenzleistung - Sozialschicht in v.H.

Prozentrang	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	10	64	45	13	132
bis 25,0	10.0	15.7	31.1	61.5	25.0
25,1 - 50,0	10.0	26.6	33.4	30.8	28.0
50,1 - 75,0	20.0	21.9	31.1	--	22.7
75,1 und mehr	60.0	36.0	4.4	7.7	24.3

χ^2 23.9, FG 3, $p < 0,5 \%$, $r .48^{2)}$

1) Die Repräsentanz einer nach Quoten ermittelten Stichprobe läßt sich statistisch nicht beweisen, vgl. Scheuch, Auswahlverfahren, a.a.O., S. 316

2) χ^2 Ergebnis des Chi-Quadrat-Tests
 FG Freiheitsgrad
 p Fehlerwahrscheinlichkeit nach der Tabelle
 r Korrelationskoeffizient

Obere und untere Mittelschicht und obere und untere Unterschicht wurden für die statistische Überprüfung jeweils zusammengefaßt, da sonst sehr kleine Erwartungswerte entstanden wären. Bei Erwartungswerten unter 5 wird jedoch die Anwendung des Chi-Quadrat-Tests als nicht mehr zulässig angesehen, vgl. Haseloff/Hoffmann, a.a.O., S.172

Vergleicht man die Intelligenzleistung¹⁾ eines Kindes beim Test mit der Sozialschicht, aus der es kommt, so ergibt sich, daß 60.8 % der Kinder aus der Mittelschicht einen Prozentrang von 50,1 und besser erreicht haben, während nur 35.5 % der Kinder aus der OU und sogar nur 7.7 % (ein Kind) aus der UU ein solches Ergebnis erreichten. Diese Unterschiede zwischen den Intelligenzleistungen der Kinder aus verschiedenen Sozialschichten sind auf dem .005 Niveau signifikant, d.h. mit einer Fehlerwahrscheinlichkeit von nur 0,5 % kann auf einen wesentlichen Unterschied geschlossen und ein zufälliges Ergebnis ausgeschlossen werden. Mit .48 entspricht der Korrelationskoeffizient weitgehend den Werten, die in anderen Untersuchungen festgestellt wurden,²⁾ und ist damit ebenfalls hochsignifikant ($p < 0,5 \%$). Je höher die Sozialschicht, desto höher ist also die Wahrscheinlichkeit, daß ein Kind bei einem Intelligenztest gute Leistungen zeigt, je niedriger die Sozialschicht, desto eher wird ein Kind die Schule mit schlechteren Startbedingungen beginnen müssen, da es auf die Leistungs- und Verhaltensanforderungen der Schule weniger gut vorbereitet ist als ein Kind aus der Mittelschicht.

-
- 1) Es wird mit Absicht von Intelligenzleistung, nicht von Intelligenz gesprochen, da eine Messung vererbter Begabung noch nicht möglich ist und die Intelligenzleistung sich als in hohem Maße von äußeren Entwicklungsbedingungen abhängig zeigt, vgl. u.a.: Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit, in: Begabung und Lernen, a.a.O., S. 199
 - 2) Um einen Vergleich mit vorliegenden Ergebnissen zu ermöglichen, wurde in diesem Fall der Korrelations-Koeffizient errechnet, obwohl die Sozialschicht als diskontinuierliche Variable die Anwendung der Produkt-Moment-Korrelation nicht gestattet:
Bernstein stellt fest, daß im Durchschnitt aller Untersuchungen die Korrelation zwischen Sozialschicht und Intelligenz mit .45 angegeben werde, a.a.O., S. 55; Vernon nennt Korrelationen zwischen .40 und .51, a.a.O., S. 48 und S. 159

Vergleich: Zahl der Kinder - Sozialschicht in v. H.

Kinderzahl	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	10	72	63	25	170
1	--	18.1	11.1	4.0	12.4
2 - 4	100	76.3	66.7	52.0	70.6
5 und mehr	--	5.6	22.2	44.0	17.0

χ^2 17.6, FG 2, $p < 0,5$ %¹⁾

Überprüft man die Beziehungen zwischen Sozialschicht und Zahl der Kinder in den einzelnen Familien, so ergibt sich, daß mit sehr geringer Fehlerwahrscheinlichkeit²⁾ auf wesentliche Unterschiede zwischen den Sozialschichten geschlossen werden kann. Nur 4.8 % der Mittelschichtenkinder kommen aus Familien mit fünf und mehr Kindern, während 22.2 % der Kinder aus der OU und sogar 44 % der Kinder aus der UU vier und mehr Geschwister haben. Hier könnte geschlossen werden, daß "erhöhte Kinderzahl mit einfachstem Bildungsniveau der Kinder zusammentreffen, wobei aber der Bildungsweg der Kinder durch ihre Minderleistung bestimmt wird"³⁾. Solange es tatsächlich um Leistungen geht und nur Leistungen als wesentlich angesehen werden, mag man dieser Interpretation von Jürgens noch zustimmen. Wenn jedoch von diesen Leistungen auf vorhandene Begabung geschlossen wird, da "die Familien der Schicht E .. eine sehr viel geringere Zahl von Begabten hervorbringen"⁴⁾, so erscheint ein solcher Schluß wissenschaftlich nicht haltbar und politisch gefährlich, da er gesellschaftlich determinierte Sachverhalte als biologisch begründete verschleiert.

1) Für die statistische Überprüfung wurden die beiden Mittelschichten und Unterschichten jeweils zusammengefaßt.

2) Die hier angegebene Fehlerwahrscheinlichkeit von 0,5 % hat nur bedingt Gültigkeit, da in der Gruppe "5 und mehr Kinder" ein Erwartungswert kleiner als 5 ist, eine Zusammenfassung sich sinnvoll jedoch nicht begründen ließe.

3) Jürgens, H.W.: Familiengröße und Bildungsweg, Stuttgart 1964, S. 90

4) Jürgens, ebda., S. 39

Vergleich: Beginn der Schulzeit - Zahl der Kinder in v.H.

Beginn	1	2-4	5 und mehr	Gesamt
N	21	120	29	170
vorzeitig	52.4	30.8	6.9	29.4
normal	38.1	64.2	69.0	61.8
verspätet	9.5	5.0	24.1	8.8

χ^2 12.1, FG 2, $p < 0.5$ %¹⁾

Kinder, die auf Antrag der Eltern vorzeitig eingeschult werden sollen, kommen häufiger aus kleinen Familien. Mehr als die Hälfte aller Einzelkinder gegenüber 30.8 % der Kinder aus Familien mit zwei bis vier Kindern und nur 6.9 % (zwei Kinder) der Kinder aus Familien mit fünf und mehr Kindern werden von ihren Eltern für schulreif gehalten und sollen ihre Schulzeit vorzeitig beginnen. Die Tendenz, die sich hier zeigt, wird noch deutlicher, wenn man das Alter des Kindes und die Sozialschicht in Beziehung setzt:

Vergleich: Beginn der Schulzeit - Sozialschicht in v.H.

Beginn der Schulzeit	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	10	72	63	25	170
Vorzeitig	30.0	45.8	20.7	4.0	29.4
Normal	70.0	45.8	71.4	80.0	61.8
Verspätet	--	8.4	7.9	16.0	8.8

χ^2 15.4, FG 2, $p < 0,5$ %²⁾

Kinder, die auf Antrag der Eltern vorzeitig eingeschult werden sollen, kommen wesentlich häufiger aus der Mittelschicht: 43.9 % gegenüber 20.7 % OU und nur 4 % UU. Als Ursache dieser hochsignifikanten Differenz (Fehlerwahrscheinlichkeit

1) Es wurde nur die Signifikanz der Verteilung zwischen den Kategorien "vorzeitig" und "schulpflichtig" (normal und verspätet eingeschult) überprüft, da in der Kategorie "verspätet eingeschult" Erwartungswerte unter 5 errechnet wurden.

2) Wiederum bezieht sich die Signifikanzüberprüfung nur auf die Verteilung zwischen der MS (OM und UM) und der US (OU und UU), da aufgrund der kleinen Erwartungswerte die Überprüfung der Gesamttabelle keine Gültigkeit beanspruchen kann.

0,5 %) kann sowohl ein stärkerer Bildungswille als auch eine bessere intellektuelle Förderung der Kinder seitens der Eltern in der Mittelschicht angenommen werden. Das zeigt sich auch am Vergleich der Intelligenzleistung mit dem Alter des Kindes.

Vergleich: Beginn der Schulzeit - Intelligenz in v.H.

Beginn der Schulzeit	-25	-50---	-75	-100	Gesamt
N	33	37	30	32	132
Vorzeitig	3.0	18.9	50.0	56.3	31.0
Normal	75.8	75.7	50.0	40.6	61.4
Verspätet	21.2	5.4	--	3.1	7.6

χ^2 26.5, DF 3, $p < 0.5$;¹⁾

Es zeigt sich die Tendenz, daß die Intelligenzleistung bei vorzeitig eingeschulden Kindern besonders hoch ist. Von den 41 nicht schulpflichtigen Kindern erreichten 32, d.h. fast 80 % einen Prozentrang über 50, während neun der zehn verspätet eingeschulden Kinder den Prozentrang 50 nicht erreichen. Zur Interpretation dieses Ergebnisses muß man berücksichtigen, daß sowohl die Intelligenzleistung als auch das Alter des Kindes wiederum hochsignifikant mit der Sozial-schicht korrelieren.²⁾ Diese soziale Determination der Ausgangsbedingungen zu Beginn der Schulzeit beschreibt Hollenhauer in seinem Gutachten über Sozialisation und Schulerfolg³⁾ so zwingend, daß seine Analyse hier anstelle einer Zusammenfassung wiedergegeben werden soll:

"Die Lernfähigkeit von Kindern und ihr Leistungsniveau sind abhängig von verschiedenen Variablen, die den Sozialisations-prozeß standardisieren. Durch ihr Zusammenwirken bringen sie Dispositionen im Kind hervor, die als kollektive 'Chancen-Unterschiede'⁴⁾ begriffen werden müssen.

1) Die Signifikanzüberprüfung gilt nur für die Verteilung zwischen vorzeitig eingeschult und schulpflichtig.

2) Vgl. S. 114 und 118 dieser Arbeit.

3) Hollenhauer, Sozialisation und Schulerfolg, in: Begabung und Lernen, a.a.O., S. 269-296

4) ' ... ' Im Original durch Schrägdruck hervorgehoben.

Die Lernfähigkeit des Kindes, als ein Aspekt seiner Begabung, unterliegt damit einer Reihe von Bedingungen, die für die Unterschicht sich relativ beschränkend, für die Mittelschicht sich relativ fördernd auswirkt. Die restriktiven Bedingungen, die im 'Sozialisationsprozeß' wirksamen "Begabungs"-Barrieren, sind vornehmlich in sozio-ökonomischen Bedingungen, Wertorientierungen, Erziehungspraktiken und familienstrukturellen Merkmalen zu suchen.

In diesem Zusammenhang kommt der Berufsdisposition des Ernährers einschließlich seiner ökonomischen Lage und seiner faktischen Mobilitätschance eine Schlüsselfunktion zu. Mit der Verbesserung der 'ökonomischen Lage' gewinnen die gruppenspezifischen Wertorientierungen sowie die sozio-kulturellen bzw. familienstrukturellen Variablen an Gewicht. Die restriktive Wirkung des Sozialisationsprozesses in den unteren sozialen Schichten verlagert sich von den ökonomischen zu den ideologischen Faktoren."¹⁾

"Die entscheidende Schwierigkeit aber scheint in den 'gesellschaftlichen Strukturen' selbst zu liegen. Die Revision des für die Schule charakteristischen konvergenten Leistungstyps wird vermutlich nur in dem Maße gelingen, in dem auch die durch die Arbeitsvollzüge und Arbeitssysteme definierten Berufsrollen und Leistungstypen sich ändern. Sofern es gelingt, eine Motivierung zur Aufwärts-Mobilität im Bildungswesen durch eine faktisch erhöhte Chance der Beteiligung an den Entscheidungen in und über Arbeitsprozesse (z.B. Mitbestimmung) zu verbinden, wird sich - wegen der großen Bedeutung der Berufsrolle für den Sozialisationsprozeß - vermutlich auch das Verhaltensprofil der so Erzogenen ändern. Erst dann wird nicht nur erhöhte Leistung, sondern mit ihr zugleich auch Kreativität in gesellschaftlich relevantem Ausmaß honoriert werden können. Damit ist gesagt, daß die Frage nach den für den Schulbesuch bedeutungsvollen Sozialisationsprozessen zugleich eine Frage nach der Demokratisierung der sozialen Institutionen ist."²⁾

1) Mollenhauser, ebda, S. 292

2) Mollenhauer, ebda, S. 294

4. AUTORITÄT ODER SELBSTESTIMUNG - ERGEBNISSE UND FOLGERUNGEN EINER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG ZUR POLITISCHEN SOZIALISATION IM VORSCHULALTER

4.1 Bedeutung der Autorität im Bewußtsein der Kinder

Die hier vorgelegte Studie zur politischen Sozialisation im Vorschulalter versucht, Probleme aufzuzeigen und Möglichkeiten zu ihrer Erforschung zu erproben. Bei der Beurteilung und Interpretation der Ergebnisse der Kinderbefragung muß berücksichtigt werden, welche Schwierigkeiten methodischer und inhaltlicher Art gegeben waren, Es kann nicht erwartet werden, daß die im Rahmen dieser Arbeit möglichen Voruntersuchungen ausreichen, um ein fehlerfreies Instrumentarium zu konstruieren und alle relevanten Variablen zu erfassen. Der Versuch, aus wenigen exemplarischen Situationen Aussagen über die Einstellungen der Kinder zur Autorität abzuleiten, kann nicht den Anspruch erheben, die Bedeutung der Autorität im Bewußtsein der Kinder oder gar ihre reale Bedeutung innerhalb des Sozialisationsprozesses in vollem Umfang zu erfassen. Vielmehr können und müssen die Ergebnisse verstanden werden als Material, das die Grundlage bietet, die Problematik politischer Sozialisation im Vorschulalter und ihrer Erforschung an einem eng begrenzten Ausschnitt zu konkretisieren. Alles, was aufgrund dieser Ergebnisse über die Bedeutung der Autorität im Bewußtsein sechsjähriger Kinder und mögliche Auswirkungen auf das politische Bewußtsein und Verhalten gesagt werden kann, unterliegt dieser Einschränkung.

4.11 Ergebnisse der Befragung zur Bedeutung der Autorität in Familie und Schule

Die Vermutung, daß das Fernsehen im Leben der Kinder eine bedeutende Rolle spielt, wurde durch die Befragungsergebnisse bestätigt. Nur vier Kinder gaben an, keine Möglichkeit oder keine Erlaubnis zum Fernsehen zu besitzen. Von den Kindern, die fernsehen können und dürfen, waren zwei

Drittel in der Lage, spontan vier und mehr Filme oder TV-Serien zu nennen. Durchschnittlich wurden fünf Sendungen genannt. Die Antworten auf die offenen Fragen "Welche Sendungen siehst Du am liebsten?" und "Welche Sendungen hast Du sonst noch gesehen?" boten außerdem die Möglichkeit, Anhaltspunkte über die Gültigkeit der Kinderreaktionen zu gewinnen,¹⁾ denn 41 % aller Kinder hatten bei diesen Fragen Filme genannt, die erst nach 19.00 Uhr gesendet werden.

Situation 1: Wann darf das Kind fernsehen?

1. Ich darf auch nach dem Sandmännchen immer Fernsehen gucken.
2. Nach dem Sandmännchen darf ich nur manchmal Fernsehen gucken.
3. Nach dem Sandmännchen darf ich kein Fernsehen mehr gucken.

Beginn der Schulzeit in v.H.²⁾:

	Vorzeitig	Normal	Verspätet	Gesamt
N	48	100	15	163
1.	31.2	38.0	33.3	31.9
2.	14.6	30.0	40.0	26.4
3.	54.2	32.0	26.7	41.7

Chi²⁾ 8.8, FG 2, $p < 2,5 \%$ ³⁾

Am häufigsten wurde zwar die Antwortmöglichkeit gewählt, die eine strenge zeitliche Begrenzung der Fernseherlaubnis beinhaltet, aber 58 % der Kinder entschieden sich für die beiden Aussagen, die die Möglichkeit des Fernsehens auch nach 19.00 enthalten. Da die überwiegende Mehrzahl der Kinder, die diese beiden Aussagen gewählt haben, zuvor spontan min-

- 1) Die Frage nach der zeitlichen Begrenzung der Fernseherlaubnis spiegelt weniger die Einstellungen der Kinder als ihr Verständnis für die Frage und ihr Wissen um Sachverhalte und ist deswegen für eine Überprüfung der Gültigkeit besser geeignet, als die dann folgenden Einstellungsfragen.
- 2) Eine Gegenüberstellung mit den Reaktionen der Mütter findet sich im zweiten Teil des Anhangs.
- 3) Überprüft wurde nur die Verteilung zwischen den Reaktionen vorzeitig eingeschulter und schulpflichtiger Kinder, da in der Kategorie "verspätet eingeschult" zu kleine Erwartungswerte errechnet wurden.

destens einen Film, der erst nach 19.00 Uhr gesendet wurde, genannt hatten, kann geschlossen werden, daß die Kinder nicht willkürlich, sondern sinngemäß reagiert haben. Mit einer Fehlerwahrscheinlichkeit von nur 2,5 % kann von wesentlichen Unterschieden zwischen den Reaktionen jüngerer und älterer Kinder gesprochen werden. Je jünger die Kinder, desto häufiger wählten sie die Aussage, die eine Fernseherlaubnis nach 19.00 Uhr ausschließt, je älter die Kinder, desto häufiger entschieden sie sich für die differenzierende Aussage 2. Das läßt darauf schließen, daß die Eltern bei jüngeren Kindern den Zeitpunkt und die Dauer des Fernsehkonsums stärker kontrollieren, während Älteren Kindern bereits eher gestattet wird, länger vor dem Fernsehgerät zu sitzen.

Die von den Kindern genannten Filme lassen erste Schlüsse auf mögliche Wirkungen des Fernsehkonsums zu¹⁾. Von den 159 Kindern, die mindestens einen Titel sinngemäß oder wörtlich wiedergeben konnten, nannten 79 (49,7 %) die Bonanza-Serie (Wildwest-Film). In der Reihenfolge der Häufigkeit ihrer Nennung wurden weithin folgende Sendungen genannt: Lassie (N 72, 45,3 %), Daktari (N 50, 31,4 %), Flicka (N 49, 30,8 %), Flipper (N 44, 27,6 %), alles Spielfilme für Kinder, in denen Tiere eine Hauptrolle spielen. Nach zwei weiteren Spielfilmen für Kinder folgten auf dem siebten und achten Platz die Werbesendungen der beiden westdeutschen Fernsehprogramme, die insgesamt von 51 Kindern, d.h. 32,1 % der Befragten spontan genannt wurden.²⁾ Dagegen gaben nur drei Kinder an, Nachrichtensendungen zu sehen. Das Nachmittagsprogramm enthält keinerlei politische Sendungen für Kinder. Die Spielfilme sind in der Regel durch positive Autoritätsfiguren gekennzeichnet, die alle Konflikte, in die die Kinderstars

1) Eine genaue inhaltliche Analyse der Filme muß einer späteren Veröffentlichung vorbehalten bleiben, zumal die Wirkung der Filme auf das Bewußtsein der Kinder nicht untersucht werden konnte.

2) Inwieweit hier durch die Programmgestaltung, die z.B. die Kindersendung "Sandmännchen" zwischen zwei Werbesendungen platziert, bereits sehr frühzeitig erwünschte Konsumentenhaltungen vermittelt werden, wäre einer genaueren Überprüfung wert.

geraten, schnell und sicher lösen, wenn die Kinder sich dieser Autorität und den von ihr gesetzten bzw. vertretenen Normen und Verhaltensregeln anpassen.¹⁾ Es muß angenommen werden, daß in der Regel kein Erwachsener dabei ist, um mit dem Kind erklärend und kritisch über die Sendungen zu sprechen und es zu distanzierter Reflexion zu befähigen. Das Filmgeschehen kann zur Realität, das Medium Fernsehen zur Vermittlungsinstanz "unerhellter Autorität"²⁾ werden.

Situation 2: Wer bedient den Fernsehapparat?

1. Wenn ich Fernsehen gucken will, dann schalte ich einfach den Apparat ein.
2. Wenn ich Fernsehen gucken will, dann frage ich Mutter, ob ich den Apparat einschalten darf.
3. Wenn ich Fernsehen gucken darf, dann schaltet Mutter den Apparat ein.

Sozialschicht in v.H.:

	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	8	68	61	26	163
1.	--	10.3	11.5	19.2	11.6
2.	37.5	48.5	29.5	46.2	40.5
3.	62.5	41.2	59.0	34.6	47.9

Chi² 7.7, FG 4, $p \leq 10 \%$ ³⁾

- 1) Als Beispiel sei hier der Film "Schlüsselkind" aus der Serie "Lieber Onkel Bill" erwähnt. Die Stars der Serie, ein Zwillingspärchen, wachsen unter der liebevollen und ständig kontrollierenden Obhut von Onkel Bill und seinem Butler Mister French auf. Eine Freundin des Mädchens Buffy, eben das "Schlüsselkind", ist sich weitgehend selbst überlassen und wird von Buffy ob der geringen Einschränkungen durch Normen, Regeln und Gebote heftig beneidet. Aber, - das Schlüsselkind ist einsam, es vermißt die Kontrolle und Betreuung, wie Buffy sie genießt, und der Film endet damit, daß das Schlüsselkind Mister French telefonisch (!) um Anweisung bittet und sie befolgt.

2) Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, a.a.O., S. 137

3) Gilt nur für MS, OU und UU und ist nicht signifikant. Nach Übereinkunft werden in den Sozialwissenschaften die Unterschiede einer Verteilung nur dann als signifikant bezeichnet, wenn mit einer Fehlerwahrscheinlichkeit von weniger als 5 % gerechnet werden kann, vgl. Kieseloff/Hoffmann, a.a.O., S.146 und Neurath, L.: Grundbegriffe und Rechenmethoden der Statistik, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, a.a.O., S. 265

Die Unterschiede in der Verteilung der Reaktionen von Kindern aus verschiedenen Sozialschichten dürfen nicht überbewertet werden, sie sind nicht signifikant. Wichtig erscheint, daß fast die Hälfte aller Kinder die Antwortmöglichkeit "..., dann schaltet Mutter den Apparat ein." wählte, d.h. die Antwort, die den geringsten Spielraum für Eigeninitiative und Selbstgestaltung einer Situation beinhaltet. Diese Tendenz läßt darauf schließen, daß die Einstellung der Kinder durch das Bewußtsein der Fremdbestimmung gekennzeichnet ist. Entscheidungen und oft auch Aktivitäten des Erwachsenen werden erwartet und vorausgesetzt.

Situation 3.: Wie wird ein Fernsehverbot erteilt und durchgesetzt?

1. Wenn Mutter nicht will, daß ich fernsehe, dann erklärt sie mir genau, warum ich nicht fernsehen darf.
2. Wenn Mutter nicht will, daß ich fernsehe, dann erlaubt sie mir dafür etwas anderes, was ich gern mache.
3. Wenn Mutter nicht will, daß ich fernsehe, dann muß ich gehorchen, sonst werde ich bestraft.

	Sozialschicht in v.H.:				
	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	9	63	60	26	158
1.	11.1	20.6	28.3	19.2	22.7
2.	55.6	36.5	23.3	46.2	36.1
3.	33.3	42.9	43.3	34.6	41.2

χ^2 4.4, FG 4, $p < 50\%$ ¹⁾

Die Verteilung der Reaktionen von Kindern aus verschiedenen Sozialschichten auf die drei Antwortmöglichkeiten ist nicht signifikant, d.h. sie scheint nur in geringem Umfang von der Sozialschicht abhängig zu sein. Von allen Kindern wurde die Aussage am häufigsten gewählt, die sofortigen Gehorsam fordert bzw. Ungehorsam mit Strafe bedroht.

Insgesamt scheint das Fernsehen im Leben der Kinder einen

1) Gilt nur für OM, OU und UU.

breiten Raum einzunehmen. Das Ergebnis der Fragen nach beliebten Sendungen läßt vermuten, daß die Kinder die Mehrfachantworten sinngemäß handhaben konnten und ihre Reaktionen Gültigkeit beanspruchen können. Die Frage, wie sich die Inhalte der gesehenen Sendungen im Bewußtsein der Kinder niederschlagen und sowohl in manifester als vor allem in latenter Form für die politische Sozialisation wirksam werden, könnte nur durch weitere Untersuchungen geklärt werden.

Situation 4: Wie oft wird das Kind beim Spielen unterbrochen?

1. Wenn ich spiele, ruft Mutter mich nie.
2. Wenn ich spiele, ruft Mutter nur, wenn sie mir etwas Wichtiges zu sagen hat.
3. Wenn ich spiele, ruft Mutter oft, weil sie wissen will, was ich mache.

Sozialschicht in v.H.					
	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	9	71	63	24	167
1.	33.3	23.9	19.0	25.0	23.5
2.	55.6	52.1	41.3	41.7	46.5
3.	11.1	23.9	39.7	33.3	30.0

χ^2 5.8, FG 4, $p < 25$ %¹⁾

In der Unterschicht ist der Anteil an Entscheidungen für die Antwort, die häufige, nur durch Kontrollbedürfnis motivierte Eingriffe der Mutter beinhaltet, besonders groß. Je höher die Sozialschicht, desto eher wählten die Kinder die Aussage, daß Mutter nur rufe, wenn sie Wichtiges zu sagen habe, d.h. die Kinder aus der Mittelschicht billigen dem Erwachsenen eher guten Willen zu und nehmen eher an, daß ein Gebot in diesen "wichtigen" Fällen immer legitim ist und Gehorsam beanspruchen kann. Diese Unterschiede sind jedoch nicht signifikant. Als Ergebnis kann nur festgestellt werden, daß die Reaktionen von fast der Hälfte aller Kinder auf eine

1) Gilt nur für MS, OU und UU.

sehr positive Einstellung gegenüber der mütterlichen Autorität schließen lassen.

Diese Frage ist außerdem eine der wenigen, bei denen sich signifikante Unterschiede zwischen den Reaktionen von Jungen und Mädchen feststellen lassen.

	Jungen	Mädchen	Gesamt
N	89	79	167
1.	28.1	16.7	22.8
2.	37.1	57.7	46.7
3.	34.8	25.6	30.5

χ^2 6.9, FG 2, $p < 5\%$

Die modale Kategorie¹⁾ "Mutter ruft nur, wenn sie mir etwas Wichtiges zu sagen hat," wird signifikant häufiger von Mädchen gewählt als von Jungen, während bei den Jungen die Anteile der Entscheidungen für die beiden Extremkategorien größer sind, d.h. es kann erwartet werden, daß die Mädchen noch häufiger als die Jungen eine positive Einstellung zur Autorität der Mutter haben und ihre Eingriffe und Gebote während des Spielens als legitim empfinden.

Situation 5: In welcher Form wird eine Spielunterbrechung durchgesetzt?

1. Wenn Mutter ruft, dann muß ich sofort antworten, aber ich darf noch zu Ende spielen.
2. Wenn Mutter ruft, dann dauert es meist noch eine ganze Weile, bis ich aufhöre zu spielen.
3. Wenn Mutter ruft, dann muß ich sofort aufhören zu spielen.

Sozialschicht in v.H.:

	OL	UM	OU	UU	Gesamt
N	9	71	62	25	167
1.	44.4	25.4	32.3	12.0	27.1
2.	--	14.1	19.4	12.0	14.7
3.	55.6	60.0	48.2	76.0	58.2

χ^2 6.8, FG 4, $p < 20\%$ ²⁾

- 1) Unter modaler Kategorie wird hier die Kategorie verstanden, die von allen Kindern am häufigsten gewählt wurde.
- 2) Gilt nur für OL, OU und UU.

Die modale Kategorie bei Situation 5 ist wiederum die rigideste Antwortmöglichkeit. Sie wurde von mehr als der Hälfte aller und von mehr als Dreiviertel der Kinder aus der UU gewählt, während die Möglichkeit, daß man sofort antworten muß, aber noch zu Ende spielen darf, am häufigsten von Kindern aus der OM gewählt wurde. Das könnte unter Umständen damit erklärt werden, daß die Fähigkeit, zwischen einem Gebot und der Art der Ausführung zu differenzieren, in der Mittelschicht stärker gefördert wurde. Innerhalb aller vier Schichten sprachen sich jedoch jeweils die meisten Kinder dafür aus, daß sofortiger Gehorsam notwendig sei. Die Unterschiede in der Verteilung sind nicht signifikant.

Situation 6: In welchen Grenzen darf sich das Kind seine Spielkameraden selbst aussuchen?

1. Ich darf alle Kinder, mit denen ich spielen will, mit nach Hause bringen.
2. Ich darf keine fremden Kinder zum Spielen mit nach Hause bringen.
3. Ich darf nur die Kinder zum Spielen mit nach Hause bringen, die nett und ordentlich sind.¹⁾

Sozialschicht in v.H.:

	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	9	70	63	26	168
1.	11.1	7.1	12.7	19.2	11.3
2.	22.2	32.9	22.2	42.3	29.7
3.	66.7	60.0	65.1	38.5	59.0

χ^2 2.1, FG 2, $p < 50$ %²⁾

1) Die Antwortmöglichkeit "Ich darf nur die Kinder zum Spielen mit nach Hause bringen, die nett und ordentlich sind" wurde in Analogie zum Elternfragebogen als Kategorie 3 bezeichnet. Die rigideste Aussage "Ich darf keine fremden Kinder zum Spielen mit in die Wohnung bringen" ist im Elternfragebogen in der negativen Reaktionsmöglichkeit auf die Aussage "Mein Kind darf alle fremden Kinder zum Spielen mit in die Wohnung bringen" ebenfalls enthalten.

2) Gilt nur für MS - US

59 % aller Kinder entschieden sich für den Satz 3, weitere 29.7 % für die Aussage, die es völlig ausschließt, daß ein Kind fremde Kinder zum Spielen mit nach Hause bringen darf, d.h. fast 90 % aller Kinder sind der Meinung, daß sie nicht selbst entscheiden können, mit wem sie in der elterlichen Wohnung spielen dürfen. Die Möglichkeiten des Spielens im Freien sind aber aufgrund der Witterungsverhältnisse und aufgrund mangelnder Spielplätze ebenfalls stark eingeschränkt. Die Möglichkeit der Kommunikation mit Gleichaltrigen scheint durch die Kinder nur in sehr geringem Umfang selbständig gestaltet werden zu können, denn sie ist sowohl durch äußere Zwänge (zu enge Wohnungen, zu wenig Spielplätze, keine Spielhallen) als auch durch elterliche Autorität (Auswahl der Spielkameraden) begrenzt.

Bereits vor Schuleintritt und auch ohne daß das Kind einen Kindergarten besucht, zerfällt sein Leben in zwei Bereiche, in die innerfamiliäre und die außenfamiliäre Umwelt. Diese beiden Bereiche können nicht durch das Kind selbst, sondern nur durch die Autorität der Eltern vermittelt werden. Eine solche Isolierung von Lebensbereichen, deren Vermittlung, wenn überhaupt, nur durch Autorität hergestellt wird, könnte wesentlich dazu beitragen, Autorität im Bewußtsein der Kinder zu stabilisieren und eine Übertragung der positiven Einstellung zur Autorität in der Familie auf andere Bereiche, z.B. den des politischen Bewußtseins und Verhaltens zu ermöglichen.

Situation 7: Welche Bedeutung wird der Ordnung - am Beispiel Spielmittel - beigemessen?

1. Wenn ich meine Spielsachen herumliegen lasse, sagt Mutter gar nichts.
2. Wenn ich meine Spielsachen herumliegen lasse, dann schimpft Mutter.
3. Wenn ich meine Spielsachen herumliegen lasse, werde ich bestraft.

	Sozialschicht in v.H.				
	OK	UM	OU	UU	Gesamt
N	9	70	62	24	165
1.	11.1	18.6	17.7	12.5	17.0
2.	33.3	45.7	50.0	58.3	48.5
3.	55.6	35.7	32.3	29.2	34.5

χ^2 0.9, FG 2, $p < 75\%$ ¹⁾

In der Verteilung der Reaktionen der Kinder aus verschiedenen Sozialschichten läßt sich keine wesentliche Differenz feststellen. Es zeigt sich jedoch die Tendenz, daß Kinder aus der Mittelschicht häufiger die Aussage wählten, die besagt, daß Unordentlichkeit bestraft wird, Kinder aus der Unterschicht entschieden sich eher für die Aussage "... , dann schimpft Mutter.", die von fast der Hälfte aller Kinder gewählt wurde. Eventuell zeigt sich hier, daß die Mittel der Beeinflussung und Führung sehr häufig verbaler Art sind, während für die Mittelschicht hinzu kommt, daß die Ordnungsnormen bereits teilweise verinnerlicht wurden und ein abweichendes Verhalten dadurch als besonders strafwürdig und schlimm empfunden wird.

Situation 8: Wer räumt die Spielmittel auf?

1. Meine Spielsachen muß ich ganz allein aufräumen.
2. Meine Spielsachen muß ich selbst aufräumen, aber Mutter hilft mir dabei.
3. Meine Spielsachen muß ich nicht aufräumen, das macht Mutter.

	Sozialschicht in v.H.				
	OK	UM	OU	UU	Gesamt
N	9	71	62	25	167
1.	33.3	70.4	62.9	72.0	65.9
2.	55.6	25.4	21.0	8.0	22.7
3.	11.1	4.2	16.1	20.0	11.4

χ^2 10.0 FG 4, $p < 5\%$ ²⁾

1) Gilt nur für KS - US.

2) Gilt für KS, OU und UU.

Zwar sind rund zwei Drittel aller Kinder der Meinung "Meine Spielsachen muß ich ganz allein aufräumen", aber die Verteilung zeigt Unterschiede, die auf dem 5 %-Niveau signifikant sind. Je niedriger die Sozialschicht, desto eher entschieden sich die Kinder für die Aussage "Mutter räumt auf". Je höher die Sozialschicht, desto häufiger wählten sie die Antwort, die sowohl die Norm (Ich muß aufräumen) als auch die Möglichkeit situationsbedingter Abweichung (Mutter hilft) beinhaltet. Es könnte sein, daß sich in dieser Reaktion die stärker normorientierte Sozialisation in der Mittelschicht niederschlägt, denn ein Kennzeichen dieser Sozialisation ist es auch, daß die Eltern durch Erklärung und Unterstützung des erwünschten Verhaltens die Kinder zur Anerkennung und selbständigen Anwendung der Normen veranlassen.¹⁾

Situation 9: In welchem Ausmaß darf das Kind über geschenktes Geld verfügen?

1. Wenn ich Geld geschenkt bekomme, darf ich damit machen, was ich will: manchmal spare ich es und manchmal kaufe ich mir etwas dafür.
2. Wenn ich Geld geschenkt bekomme, frage ich Mutter, ob ich es sparen muß oder ob ich mir etwas dafür kaufen darf.
3. Wenn ich Geld geschenkt bekomme, muß ich es in die Sparbüchse stecken.

Sozialschicht in v.H.

	OH	UI	OU	UU	Gesamt
II	9	70	62	25	166
1.	11.1	28.6	25.8	48.0	30.2
2.	44.4	37.1	35.5	12.0	32.5
3.	44.4	34.3	38.7	40.0	37.3

χ^2 8.0, FG 4, $p < 10\%$ ²⁾

Während die Mehrheit der Kinder sich für die Aussage 3 entschied, die Sparzwang beinhaltet, wählten die Kinder aus der UU am häufigsten den Satz, der Verfügungsfreiheit bedeutet

1) Vgl. u.a.: Fürstenau, a.a.O., S. 116

2) Gilt für MS, OU und UU.

und am seltensten den Satz, der in jedem Fall eine Entscheidung der Mutter verlangt.¹⁾ Das könnte darauf zurückzuführen sein, daß sie tatsächlich größere Freiheit im Umgang mit Geld genießen oder im Gegenteil weniger Erfahrungsmöglichkeiten besitzen und damit weniger realitätskonform reagieren.²⁾ Eventuell handelt es sich aber auch um tatsächliche Unterschiede innerhalb der Gruppe der UU, deren relevanten Merkmale hier nicht erfaßt wurden.³⁾

Situation 10: Wieviel Selbständigkeit wird dem Kind beim Einkaufen zugebilligt?

1. Ich gehe immer allein einkaufen. Mutter sagt mir nur, was ich holen soll.
2. Wenn ich einkaufen gehe, schreibt Mutter mir auf, was ich holen soll.
3. Ich darf nur einkaufen, wenn Mutter dabei ist.

Sozialschicht in v.H.

	OH	UM	OU	UU	Gesamt
N	9	69	60	25	163
1.	44.4	42.0	40.0	28.0	39.3
2.	55.6	31.9	38.3	52.0	50.6
3.	--	26.1	21.7	20.0	22.1

Chi² 2.3, FG 4, $p < .75$ %⁴⁾

- 1) Interessanterweise zeigt sich bei den Reaktionen der Mütter auf die Aussage "Wenn ein Kind Geld geschenkt bekommt, dann sollte es selbst entscheiden, was es damit macht," eine ähnliche Polarisierung der Antworten von Müttern aus der UU, vgl. Anhang, zweiter Teil.
- 2) Die Reaktionen korrelieren nicht mit dem Familieneinkommen. Die Aussage, "..., dann darf ich damit machen, was ich will," wurde in der mittleren Einkommensgruppe 1201 - 1500,- DM Monatseinkommen am häufigsten gewählt. Kinder aus Familien mit einem geringeren Einkommen wählten am häufigsten den Satz "..., dann muß ich sparen", Kinder aus Familien mit höherem Einkommen den Satz "..., dann frage ich Mutter".
- 3) So könnten z.B. Art und Dauer einer Erwerbstätigkeit der Mutter, die berufliche Stellung des Vaters (z.B. selbstständiger Altwarenhändler oder Schausteller) oder unterschiedliche Aufstiegsmotivationen als Erklärung in Betracht kommen.
- 4) Gilt für HS, OU und UU.

Nur etwa ein Fünftel aller Kinder wählte die Aussage, die die Möglichkeit selbständigen Einkaufens völlig ausschließt. Die beiden anderen Antwortmöglichkeiten wurden fast gleich oft gewählt. Lediglich die Kinder aus der UU entschieden sich wesentlich seltener für die Aussage "Ich gehe immer allein einkaufen". Diese Tendenz darf jedoch nicht überbewertet werden, da die Unterschiede in der Verteilung sich statistisch als nicht signifikant erweisen. Wahrscheinlich sind äußere Bedingungen wie Wohn- und Verkehrslage oder die Entfernung zum nächsten Geschäft ausschlaggebend dafür, in welchem Maße ein Kind die Möglichkeit erhält, selbständig einkaufen zu gehen.

Allgemein läßt sich aus den Reaktionen auf die beiden Fragen, die die Selbständigkeit der Kinder im Umgang mit Geld untersuchen sollten, nur wenig entnehmen. Das könnte am Fragebogen selbst liegen, der für dieses Spezialproblem nicht differenziert genug war. Andererseits muß erwartet werden, daß gerade in diesem Bereich mehrere unterschiedliche Einflüsse sowohl wirtschaftlicher als auch erzieherischer Art wirksam werden.¹⁾

1) "Das Elternhaus reagiert also der wirtschaftlichen Situation gegenüber in einem doppelten Sinne unangemessen: einmal, indem es sich dem Trend der Verhältnisse pädagogisch gedankenlos anpaßt und damit die von außen her auf die Kinder zukommende Überforderung ihrer Dispositionsfähigkeit nur noch erhöht; zum anderen, indem es in einem aus Überholter Wirtschaftsethik stammenden Widerstand sich allzu starr gegen die reale Entwicklung verschließt, damit dem Kinde den erforderlichen Übungsraum versagt und auf diese Weise das Unvermögen zum Disponieren ebenfalls steigert.

Das soziologisch und pädagogisch Bedeutsame daran ist die auffällige Disparität zwischen der realen Entwicklung des wachsenden Wohlstandes, der Egalisierung des Lebensstandards auf der einen Seite und der Unangemessenheit der wirtschaftlichen Verhaltensmuster der Erwachsenengeneration auf der anderen - eine Phasenverschiebung, in der sich prinzipiell verschiedene gesellschaftliche und wirtschaftliche Verfassungen überlagern und die sich zudem in einem mehrdimensionalen Spannungsfeld vollzieht." Groß, Geld in Kinderhänden, a.a.O., S.100

Situation 11: Wieviel Entscheidungsspielraum wird bei der Auswahl des Essens zugebilligt?

1. Mutter fragt immer, was ich essen will, und das kocht sie dann.
2. Bei uns stehen immer viele Sachen auf dem Tisch, und ich darf mir aussuchen, was ich essen will.
3. Ich muß immer essen, was Mutter mir auf den Teller legt.

Sozialschicht in v.H.:

	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	10	70	62	25	167
1.	10.0	12.9	17.7	8.0	13.8
2.	10.0	17.1	9.7	20.0	14.4
3.	80.0	70.0	72.6	72.0	71.8

χ^2 0.8, FG 2, $p < 75\%$ ¹⁾

Die Reaktionen der Kinder aus verschiedenen Sozialschichten sind überraschend einheitlich: fast Dreiviertel wählten den Satz, der keinerlei Entscheidungsspielraum bei der Auswahl des Essens und auch die Durchführung der Entscheidung nicht dem Kind, sondern dem Erwachsenen zubilligt.

Die Reaktionen der Kinder aus verschiedenen Sozialschichten auf die drei Aussagen zur Situation 12 zeigen ebenfalls ein großes Maß an Übereinstimmung. 42.7 % wählten die rigideste Aussage. ²⁾ Eine interessante Tendenz ergibt sich jedoch beim Vergleich mit der Intelligenzleistung.

Situation 12: In welcher Form wird das Gebot zum Schlafengehen durchgesetzt?

1. Wenn Mutter sagt: "Es ist Zeit zum Schlafengehen", dann dauert es meist noch eine ganze Weile, bis ich im Bett bin.
2. Ich mache mich abends fertig zum Schlafengehen, bevor Mutter etwas sagt. Ich weiß nämlich, wann ich Schlafengehen muß.
3. Wenn Mutter sagt: "Du gehst jetzt ins Bett", dann muß ich sofort gehorchen, sonst werde ich bestraft.

1) Gilt nur für MS - US.

2) Vgl. Anhang, zweiter Teil

Intelligenzprozentrang in v.H.:

	-25	-50	-75	-100	Gesamt
N	33	38	29	32	132
1.	21.2	13.2	24.1	21.9	19.7
2.	30.3	26.3	41.4	50.0	36.4
3.	48.5	30.5	34.5	28.1	43.9

χ^2 10.8, FG 6, $p < 10\%$

Kinder, die einen Prozentrang unter 50 erreichten, wählten am häufigsten die Aussage 3, die die Forderung nach sofortigem Gehorsam beinhaltet, Kinder, die einen höheren Intelligenzprozentrang erreichten, am häufigsten die Aussage 2, die das Wissen über geltende Regeln und die Bereitschaft, diese Regeln selbständig einzuhalten, zum Ausdruck bringt. Diese Unterschiede lassen sich jedoch nur auf dem 10 % - Niveau absichern, d.h. sie sind nicht signifikant.

Situation 13: Wer sucht die tägliche Kleidung aus?

1. Ich ziehe jeden Morgen an, was ich will. Mutter fragt nicht, was ich anziehe.
2. Ich suche mir jeden Morgen heraus, was ich anziehen will, und dann frage ich Mutter, ob ich es anziehen darf.
3. Mutter sagt mir jeden Morgen, was ich anziehen soll und legt mir die Kleider bereit.

Sozialschicht in v.H.

	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	10	68	63	24	165
1.	10.0	14.7	17.5	16.7	15.8
2.	30.0	22.1	22.2	33.3	24.2
3.	60.0	63.2	60.3	50.0	60.0

χ^2 0.4, FG 2, $p < 90\%$ ¹⁾

60 % aller Kinder entschieden sich für die Aussage, die beinhaltet, daß die Mutter die Entscheidung und die Ausführung der Entscheidung bestimmt. Auch hier reagierte also die überwiegende Mehrzahl aller Kinder in einer Art, die auf

1) Gilt nur für MS - US.

geringe Möglichkeiten selbständiger Gestaltung einer Situation und eine entsprechend passiv anerkennende Einstellung zur Autorität schließen läßt, und zwar ohne bedeutsame Unterschiede zwischen den Sozialschichten.

Situation 14: Wer wäscht das Kind?

1. Ich wasche mich ganz allein. Es guckt auch keiner nach, ob ich mich richtig gewaschen habe.
2. Ich wasche mich morgens und abends selbst, aber Mutter guckt jedesmal nach, ob ich mich auch richtig gewaschen habe.
3. Gesicht und Hände wasche ich mir selbst, und meine Zähne putze ich auch selbst, aber sonst wäscht mich meine Mutter.

	Sozialschicht in v.H.				
	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	10	71	63	25	169
1.	40.0	31.0	20.6	16.0	25.6
2.	50.0	31.0	44.4	36.0	38.4
3.	10.0	38.0	34.9	48.0	36.0

χ^2 5.6, FG 4, $p < 25\%$ ¹⁾

Die am häufigsten gewählte Aussage (Kategorie 2) beinhaltet Selbständigkeit und Kontrolle. Je höher die Sozialschicht, desto häufiger wurde die Antwortmöglichkeit gewählt, die die größte Selbständigkeit zuläßt, je niedriger die Sozialschicht, desto häufiger die Aussage, die die ausschließliche Aktivität des Erwachsenen beschreibt. 43 % der Einzelkinder gaben an, sich selbständig und ohne Kontrolle durch einen Erwachsenen zu waschen, eine Antwort, die von keinem der Kinder mit fünf und mehr Geschwistern gewählt wurde. Die Tendenz, die sich hier zeigt, gilt wahrscheinlich für den gesamten Komplex der Aussagen zu den Situationen 11 bis 14, von denen angenommen worden war, daß sie auch im Bewußtsein der Mütter durch Sachzwänge determiniert seien.

1) Gilt für OS, OU und UU.

Die modalen Kategorien, d.h. die am häufigsten gewählten Aussagen, zeigen, daß auch die Kinder nur wenig Möglichkeiten der Veränderung oder Gestaltung einer dieser Situationen sehen:

	OII	UII	OU	UU
Ich muß immer essen, was Mutter mir auf den Teller legt.	80.0	70.0	72.6	72.0
Wenn Mutter sagt: "Du gehst jetzt ins Bett", dann muß ich sofort gehorchen, sonst werde ich bestraft.	50.0	39.4	45.2	44.0
Mutter sagt mir jeden Morgen, was ich anziehen soll und legt mir die Kleider bereit.	62.8	60.3	50.0	60.0
Gesicht und Hände wasche ich mir selbst und meine Zähne putze ich auch selbst, aber sonst wäscht mich meine Mutter.	10.0	38.0	34.9	48.0 ¹⁾

Je mehr Kinder eine Frau zu versorgen hat, je mehr sie selbst durch beengte Wohnverhältnisse, ökonomische Schwierigkeiten und mangelnde Informationsmöglichkeiten in ihrer Entfaltung beeinträchtigt wird und je weniger sie befähigt wurde, langfristig zu planen, umso weniger wird sie die Zeit und Nervenkraft aufbringen, die notwendig sind, um ein Kind zur Selbständigkeit zu befähigen, denn gerade die Lernphase erfordert viel Geduld und Ausdauer. Die Sachzwänge gelten also nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Mütter, die dadurch die Möglichkeiten des Kindes weiter einschränken.

¹⁾ Die Kategorie 3 erhielt etwas weniger Stimmen als die Kategorie 2. Sie wurde hier wiedergegeben, weil sie die Tendenz besonders deutlich wiedergibt.

Situation 15: In welchem Ausmaß wird Pünktlichkeit in der Schule gefordert?

1. Es macht nichts, wenn man in der Schule zu spät kommt, man setzt sich einfach auf seinen Platz.
2. Wenn man in der Schule zu spät kommt, dann geht man zum Lehrer und entschuldigt sich.
3. In der Schule muß man immer pünktlich sein, sonst wird man bestraft.

Sozialschicht in v.H.					
	OM	UI	OU	UU	Gesamt
N	10	69	61	22	162
1.	10.0	13.0	4.9	18.2	10.5
2.	--	30.4	37.7	40.9	32.7
3.	90.0	56.5	57.4	40.9	56.4

Chi² 2.8, FG 2, $p < 25\%$ ¹⁾

Intelligenzprozentrang in v.H.					
	-25	-50	-75	-100	Gesamt
N	32	37	29	31	129
1.	25.0	5.4	6.9	3.2	10.1
2.	40.6	40.5	37.9	16.1	34.1
3.	34.4	54.1	55.2	80.7	55.8

Chi² 7.2, FG 2, $p < 5\%$ ²⁾

Je höher die Intelligenzleistung - und je höher auch die Sozialschicht -, desto häufiger wählten die Kinder die Aussage, die Unpünktlichkeit nur in Verbindung mit Strafe beschreibt. Je niedriger die Intelligenzleistung - und die Sozialschicht -, desto eher meinen die Kinder, daß Unpünktlichkeit durch eine Entschuldigung beim Lehrer wiedergutmacht werden könne oder eine solche Wiedergutmachung überhaupt nicht notwendig sei. Da die Kinder noch keine Erfahrungen besitzen, wie die schulische Umwelt auf Unpünktlichkeit reagiert, handelt es sich hier um die Übertragung von Erfahrungen aus der familiären Umwelt, um projizierte Er-

1) Gilt nur für MS - US.

2) Gilt nur für einen Vergleich der Intelligenzleistung unter und über Prozentrang 50. Überprüft man die Verteilung der Reaktionen auf Kategorie 3 gegenüber den beiden anderen Antwortmöglichkeiten, so sind die Unterschiede

wartungen, die durch entsprechende Erzählungen oder Sanktionen in der Familie erzeugt wurden, oder um die unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeit zur Antizipation von Situationen, wobei internalisierte Normen wirksam werden könnten. Die gleiche Tendenz, wenn auch nicht so klar und in gleichem Umfang statistisch abzusichern, zeigt sich bei den Reaktionen auf die Aussagen zur Situation 16.

Situation 16: Welche Zeitregeln sollen beim Toilettenbesuch in der Schule eingehalten werden?

1. Wenn man in der Schule auf's Klo muß, dann geht man einfach.
2. Wenn man in der Schule auf's Klo muß, dann muß man den Lehrer fragen, ob man darf.
3. Wenn man in der Schule auf's Klo muß, dann muß man warten, bis Pause ist.

Sozialschicht in v.H.

	OH	UM	OU	UU	Gesamt
N	9	71	63	25	168
1.	11.1	12.7	6.3	20.0	11.3
2.	33.3	38.0	47.6	44.0	42.3
3.	55.6	49.3	46.0	36.0	46.4

χ^2 1.9, FG 2, $p < 50\%$ ¹⁾

Der Modalwert für die Gesamtgruppe liegt bei Kategorie 3. Diese Antwort, die die Unterordnung von physischen Bedürfnissen unter Zeitregeln der Umwelt erfordert, wurde umso häufiger gewählt, je höher die Sozialschicht. Der modale Wert für die Kinder der Unterschicht (OU und UU) liegt dagegen bei Kategorie 2, d.h. die Kinder aus der Unterschicht entschieden sich häufiger für eine Aussage, die die persönliche Autorität des Lehrers beinhaltet.

Situation 17: Welche Autorität wird dem Lehrer zugebilligt?

1. Was der Lehrer den Kindern sagt, ist manchmal falsch.
2. Was der Lehrer den Kindern sagt, ist meistens richtig.
3. Was der Lehrer den Kindern sagt, ist immer richtig.

1) Gilt nur für LS - US.

Sozialschicht in v.H.					
	OH	UI	OU	UU	Gesamt
N	10	70	63	24	167
1.	10.0	15.7	9.5	33.3	15.6
2.	20.0	27.1	33.3	33.3	29.9
3.	70.0	57.1	57.1	33.3	54.5

χ^2 7.8, FG 4, $p < 10\%$ ¹⁾

Intelligenzprozentrang in v. H.					
	-25	-50	-75	-100	Gesamt
N	33	38	29	32	132
1.	21.2	18.4	13.8	6.2	15.2
2.	24.2	39.5	24.1	21.9	28.0
3.	54.5	42.1	62.1	71.9	56.8

χ^2 4.6, FG 2, $p < 10\%$ ²⁾

Je höher die Intelligenzleistung und je höher wiederum die Sozialschicht, desto häufiger stimmten die Kinder der Aussage zu, daß der Lehrer immer recht habe. Je geringer die Intelligenz und je niedriger die Sozialschicht, desto eher waren sie bereit, der Aussage zuzustimmen, daß das, was der Lehrer sagt, manchmal falsch sei, d.h. es bestätigt sich auch hier die Tendenz, daß die Einstellung der Mittelschichtenkinder gegenüber der Autorität außerhalb der Familie durch ein besonders hohes Maß an Anpassungsbereitschaft gekennzeichnet ist, die der Unterschichtenkinder eher durch Unsicherheit und Widersprüchlichkeit.

Situation 18: Wie sollen Auseinandersetzungen mit Mitschülern geregelt werden?

1. Wenn mich die anderen Kinder schubsen und ärgern, das lasse ich mir nicht gefallen. Ich wehre mich und schlage drauf.
2. Wenn mich die anderen Kinder schubsen und ärgern, dann gehe ich weg und spiele allein.
3. Wenn mich die anderen Kinder schubsen und ärgern, dann sage ich es dem Lehrer.

¹⁾ Gilt für HS, OU und UU.

²⁾ Gilt nur für Prozentrang über 50 und unter 50.

Sozialschicht in v.H.

	OM	UM	OU	UU	Gesamt
II	10	71	63	25	169
1.	60.0	60.6	61.9	52.0	59.3
2.	20.0	12.7	9.5	16.0	12.2
3.	20.0	26.8	28.6	32.0	28.5

χ^2 0.5, FG 2, $p < 90\%$ ¹⁾

Die einzige Situation, bei der die Kinder sich die Möglichkeit zubilligen, durch eigene Aktivität die Situation zu gestalten und zu verändern, ist die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen. Ohne nennenswerte Unterschiede zwischen den Sozialschichten sind fast 60 % aller Kinder bereit, weder zu resignieren noch eine Autoritätsperson zu Hilfe zu rufen. Sie entschieden sich für den Satz, der Selbsthilfe beinhaltet und Aggression zuläßt und bejaht. Interessanterweise zeigt sich auch bei dieser Situation kein Unterschied in den Reaktionen von Jungen und Mädchen.

Versucht man die Einstellungen und Erwartungen der Kinder zur Autorität in der Schule zu erfassen, so ergibt sich bei den hier genannten Aussagen folgende Tendenz:²⁾

	OM	UM	OU	UU
In der Schule muß man immer pünktlich sein, sonst wird man bestraft.	90.0	56.5	57.4	40.9
Wenn man in der Schule auf's Klo muß, dann muß man warten bis Pause ist.	55.6	50.0	46.0	36.0
Was der Lehrer den Kindern sagt, ist immer richtig.	70.0	57.1	57.1	33.3
Wenn mich die anderen Kinder schubsen und ärgern, das lasse ich mir nicht gefallen. Ich wehre mich und schlage drauf.	60.0	60.6	61.9	52.0

1) Gilt nur für MS - US.

2) Zusammenstellung der Modalkategorien, d.h. der jeweils am häufigsten gewählten Aussagen.

In allen vier Fällen wird die modale Kategorie von einem auffallend kleineren Teil der Kinder aus der UU, von einem auffallend größeren Teil der Kinder aus der OM gewählt. Die mehrfach festgestellte Unsicherheit der Unterschichtenkinder gegenüber den Erwartungen der Umwelt außerhalb der Familie und die dadurch bedingte Ambivalenz und z.T. Widersprüchlichkeit der Reaktionen von Unterschichtenkindern zeigt sich bei dieser Gruppe am deutlichsten, während die Kinder aus der Mittelschicht offensichtlich die Anpassungsforderungen wesentlich schneller und genauer erfassen bzw. antizipieren können. Der hohe Anteil der Entscheidungen von Mittelschichtenkindern für rigide Aussagen könnte auch damit erklärt werden, daß diese Kinder die jeweiligen Normen deswegen in besonderem Maße bejahen, weil es sich bei der Schule um eine neue Umwelt handelt, in der man durch Anpassung erst einen Platz erkämpfen muß, während die Kinder aus der Unterschicht außerfamiliären Normen und Autoritäten gegenüber weniger festgelegt sind, aber auch weniger sicher reagieren können. Wenn die neue Umgebung das nicht berücksichtigt, und es kann erwartet werden, daß die Schule als "Mittelklasseninstitution"¹⁾ vor allem das Verhalten der Kinder aus höheren Sozialschichten prämiert und verstärkt, so besteht die Gefahr, daß Kinder aus niedrigeren Sozialschichten sehr frühzeitig und in besonderem Maße mit den Verhaltens- und Leistungsanforderungen der Schule in Konflikt geraten. Da sie zugleich in einem besonderen Maße von der Autorität des Lehrers abhängig sind, ist die Folge eine weitere Verunsicherung, die die Abhängigkeit von der Autorität nicht löst, sondern verstärkt.

¹⁾ Lütken, Ch.: Die Schule als Mittelklasseninstitution, in: Soziologie der Schule, 4. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, hrsg. von Peter Heintz, 3. Aufl., 1965, S.

4.12 Einstellungen zur Autorität in Familie und Schule

Vergleicht man die Reaktion aller Kinder bzw. einzelner Gruppen auf Aussagen über Gestaltungsmöglichkeiten in Situationen ihres Alltags, so ergibt sich, daß in 12 von 18, d.h. in zwei Drittel aller Fälle die Antwort, die den geringsten Spielraum für Aktionen des Kindes zuläßt, am häufigsten gewählt wurde.¹⁾ Nur die Situation der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen scheint in ihrem Bewußtsein nicht durch Eingriffe Erwachsener bestimmt zu sein.²⁾ Fast alle Hypothesen über die Bedeutung der Autorität im Bewußtsein von Vorschulkindern³⁾ können anhand dieser Ergebnisse erhärtet werden. Die wichtigsten Erfahrungen und Vorstellungen, die die Einstellungen aller Kinder zur Autorität in Familie und Schule kennzeichnen, lassen sich folgendermaßen charakterisieren:

- (1) In fast jeder Situation muß ich mich nach dem richten, was andere wollen. Nur ganz selten kann ich selbst bestimmen, was ich tun möchte (Fremdbestimmung - Selbstbestimmung).
- (2) Sowohl Personen als auch Regeln schreiben mir vor, was ich tun muß. Wenn ich nicht gehorche, werde ich bestraft (Personale Autorität - normative Autorität).
- (3) Was Personen und Regeln mir vorschreiben, ist immer notwendig und richtig (Unkontrollierte Adaptationsbereitschaft).

1)	Sit.	Kat.	Sit.	Kat.	Sit.	Kat.
	1 TV-wann	3	7 Ordnung	2	13 Kleidung	3
	2 TV-wer	3	8 " wer	1	14 Waschen	2
	3 TV-wie	3	9 Sparen	3	15 Pünktlich	3
	4 Wie oft	2	10 Einkaufen	2	16 Toilette	3
	5 Wie	3	11 Essen	3	17 Lehrer	3
	6 Mit wem	3	12 Schlafen	3	18 Remperei	1

- 2) Die modale Kategorie bei Situation 8 kann nur bedingt als Möglichkeit der Selbstständigkeit und Selbstbestimmung interpretiert werden, denn diese Aussage beinhaltet eine Norm, d.h. das Kind kann es als Zwang empfinden, seine Spielsachen allein aufräumen zu müssen.

- 3) Vgl. S. 72-75 dieser Arbeit

Während diese Grundsätze charakteristisch sind für die Bedeutung der Autorität im Bewußtsein aller Kinder, zeigen sich einige bedeutsame Unterschiede in den Einstellungen der Kinder aus verschiedenen Sozialschichten:

- (4) Sechsjährige Kinder aus der Mittelschicht sind bereit und in der Lage, Verhaltensanforderungen ohne direkte Anweisungen von Autoritätspersonen zu erfassen und sich ihnen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familie anzupassen.
- (5) Sechsjährige Kinder aus der Unterschicht sind zwar bereit, sich der Autorität zu fügen, aber nur innerhalb ihrer familiären Umgebung gelingt es ihnen, Verhaltensanforderungen sicher zu erfassen.

Diese schichtspezifischen Differenzen modifizieren jeweils die Erfahrungen und Vorstellungen, die die Einstellungen der Kinder zur Autorität bestimmen. Deshalb beschränkt sich die nachfolgende Zusammenstellung aller Aussagen, die diese Tendenzen bestätigen, auf eine genauere Analyse der ersten drei Grundsätze, denn dabei können die schichtspezifischen Unterschiede jeweils gleichzeitig aufgezeigt werden.

Fremdbestimmung - Selbstbestimmung

In allen Fällen, in denen die Kinder die Möglichkeit hatten, zu wählen zwischen Aussagen, die ihnen Selbstgestaltung einer Situation zubilligten und solchen, die die Gestaltung einer Situation der Regelung durch eine Autorität - sei es Person, sei es Norm - überließen, entschieden sie sich am häufigsten für eine der "autoritären" Aussagen.¹⁾ Es zeigt sich jedoch eine recht interessante Tendenz gruppenspezifischer Ausprägung des Entscheidungsspielraums, den sich die Kinder selbst zubilligen. Je niedriger die Sozialschicht, desto eher stimmten sie folgenden Aussagen zu:

1) Es wurde bereits erwähnt, daß lediglich die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen im Bewußtsein der Kinder nicht durch Eingriffe Erwachsener bestimmt zu sein scheint.

	OM	UM	OU	UU
Wenn ich Fernsehen gucken will, dann schalte ich einfach den Apparat ein.	--	10.3	11.5	16.0
Wenn ich Geld geschenkt bekomme, darf ich damit machen, was ich will: manchmal spare ich es, und manchmal kaufe ich mir etwas dafür.	11.1	28.6	25.8	48.0
Es macht nichts, wenn man in der Schule zu spät kommt, man setzt sich einfach auf seinen Platz.	10.0	13.0	4.9	18.0
Wenn man in der Schule auf's Klo muß, dann geht man einfach.	11.1	12.7	6.3	20.0

Anders sieht es aus, wenn es darum geht zu entscheiden, wie eine selbst getroffene bzw. in der Mehrzahl der Fälle durch Autorität gesetzte Entscheidung durchgeführt wird. Hier sind es am ehesten die Kinder aus der Mittelschicht, die sich für solche Aussagen entscheiden, die dem Kind Spielraum für die Art der Ausführung überlassen:

	OM	UM	OU	UU
Wenn Mutter ruft, dann muß ich sofort antworten, aber ich darf noch zu Ende spielen.	44.4	25.4	32.3	12.0
Ich gehe immer allein einkaufen, Mutter sagt mir nur, was ich holen soll.	44.4	42.0	40.0	28.0
Ich wasche mich ganz allein, es guckt auch keiner nach, ob ich mich richtig gewaschen habe.	40.0	31.0	20.6	16.0

Direkte Kontrolle scheint dagegen am stärksten in Unterschichtenfamilien durchgeführt zu werden bzw. das Bewußtsein der Kinder zu bestimmen. So wurde die Aussage "Wenn ich spiele, ruft Mutter oft, weil sie wissen will, was ich mache" die eine solche direkte Kontrolle am deutlichsten wiedergibt, von rund 38 % der Kinder aus der Unterschicht gewählt, während nur 22.5 % der Kinder aus der Mittelschicht sich für diese Aussage entschieden.

Personale Autorität - normative Autorität

Den Autoritätspersonen scheint im Bewußtsein der Sechsjährigen mehr Bedeutung zuzukommen als den Normen. Bei 13 der 18 Situationen wurde die Antwort am häufigsten gewählt, die die Anerkennung einer Autoritätsperson beinhaltet.¹⁾ Dabei lassen sich folgende Tendenzen gruppenspezifischer Unterschiede in den Reaktionen feststellen:

	OM	UM	OU	UU
Wenn ich spiele, ruft Mutter oft, weil sie wissen will, was ich mache.	11.1	23.9	39.7	33.3
Wenn ich meine Spielsachen herumliegen lasse, dann schimpft Mutter.	33.3	45.7	50.0	58.3
Wenn man in der Schule zu spät kommt, dann geht man zum Lehrer und entschuldigt sich.	--	30.4	37.7	40.9
Wenn man in der Schule auf's Klo muß, dann muß man den Lehrer fragen, ob man darf.	33.3	38.0	47.6	44.0

Sowohl in Situationen innerhalb als auch außerhalb der Familie, in denen eine Autoritätsperson genannt wird, sind die Reaktionen der Kinder aus der Unterschicht stärker durch die personale Autorität bestimmt als die der Kinder aus der Mittelschicht. Andererseits stammen die meisten Entscheidungen für die folgenden Aussagen ebenfalls von Kindern aus der Unterschicht:

	OM	UM	OU	UU
Es macht nichts, wenn man in der Schule zu spät kommt, man setzt sich einfach auf seinen Platz.	10.0	13.0	4.9	18.2
Wenn man in der Schule auf's Klo muß, dann geht man einfach.	11.1	12.7	6.3	20.0
Was der Lehrer den Kindern sagt, ist manchmal falsch.	10.0	15.7	9.5	33.3

1) Nur bei den Situationen: "Wer räumt auf?", "Sparzwang", "Pünktlichkeit", "Toilettenbesuch" und "Rempelen mit Mitschülern" wurden solche Antwortmöglichkeiten am häufigsten gewählt, die nicht durch personale Autorität gekennzeichnet sind, obwohl in allen fünf Fällen eine solche Möglichkeit zur Auswahl stand.

Gerade bei den Reaktionen auf diese drei Aussagen zeigt sich eine Bestätigung der Annahme, daß innerhalb der Unterschicht genauer differenziert werden müßte. Hier spiegelt sich auch die Unsicherheit und Widersprüchlichkeit der Unterschichtenkinder gegenüber den Verhaltensanforderungen außerhalb der Familie besonders deutlich wieder. Sie sind zwar bereit, Autoritätspersonen anzuerkennen, ja sie sind sogar weitgehend abhängig von ihnen. Außerhalb der nächsten Umgebung haben sie jedoch noch keine Erfahrungen machen können und eine Antizipation fällt ihnen offensichtlich schwerer als den Kindern aus der Mittelschicht. Das Bedürfnis, nach eigenen Antrieben und u.U. auch gegen eine Autoritätsperson zu handeln, und das Bedürfnis, durch Anerkennung der Autoritätsperson Sicherheit und Befriedigung zu erfahren, werden gleichzeitig aktualisiert und führen zu unkontrollierten Reaktionen, die die Realität nicht oder nicht genügend berücksichtigen. Normative Autorität scheint in wesentlich geringerem Maße für sechsjährige Kinder bedeutsam zu sein als die Autorität von Personen. In acht Fällen¹⁾ entschieden sich die Kinder aller Schichten am häufigsten für solche Aussagen, die eine Norm beinhalten. Je höher die Sozialschicht, desto höher war der Anteil an Entscheidungen für die folgenden Aussagen:

	OM	UM	OU	UU
Wenn Mutter ruft, dann muß ich sofort antworten, aber ich darf noch zu Ende spielen.	44.4	25.4	32.3	12.0
Ich darf nur die Kinder zum Spielen mit nach Hause bringen, die nett und ordentlich sind.	66.7	60.0	65.1	38.5
Wenn ich meine Spielsachen herumliegen lasse, werde ich bestraft.	55.6	35.7	32.3	29.2
In der Schule muß man immer pünktlich sein, sonst wird man bestraft.	90.0	56.5	57.4	40.9
Wenn man in der Schule auf's Klo muß, dann muß man warten, bis Pause ist.	55.6	49.3	46.0	36.0

1) Insgesamt beinhalten die am häufigsten gewählte Kategorie bei den Situationen 6, 7, 8, 9, 11, 14, 15 und 16 die Einhaltung von Normen ohne direkte Nennung einer Autoritätsperson.

Das läßt darauf schließen, daß die Kinder aus der Mittelschicht die zugrundeliegenden Normen, wenn nicht ganz, so doch teilweise oder in Ansätzen, internalisiert haben und normkonformes Verhalten bejahen. Da sie selbst auf abweichendes Verhalten mit Schuldgefühlen reagieren würden, erwarten sie, daß ein solches Fehlverhalten sofort durch negative Sanktionen geahndet wird. Diese Fähigkeit, Konsequenzen zu antizipieren, wird offensichtlich bei Kindern aus der Mittelschicht stärker gefördert. Aufgrund der internalisierten Normen bestehen daher deutlichere Vorstellungen, welches Verhalten in einer neuen Umwelt erwünscht und damit "richtig" sein könnte. Für das eigene Verhalten werden mithin keine besonderen Schwierigkeiten erwartet, während für abweichendes Verhalten harte Sanktionen nicht nur erwartet, sondern geradezu gefordert werden. Die Ambivalenz, die der Autorität im hier verwandten Sinne innewohnt, zeigt sich auch in diesem Fall. Die freiwillige Bejahung der Autorität wird begleitet vom Bewußtsein möglichen Zwanges. Dieser Zwang scheint für die Kinder der Mittelschicht vor allem in den erwarteten Sanktionen der Umwelt gegeben. Zum Teil sind sie aber auch bereits in der Lage, sich aufgrund internalisierter Normen selbst zu kontrollieren und zu bestrafen. Man muß demnach unterscheiden zwischen:

Autorität von Personen, die Handlungsanweisungen geben und die Durchführung direkt kontrollieren,
Autorität von Normen, die das Handeln bestimmen, deren Einhaltung jedoch noch von Personen überwacht wird, und
Autorität von internalisierten Normen, die einer Kontrolle durch Außeninstanzen nicht mehr bedarf, da Selbstkontrolle geübt wird.

Unkontrollierte Adaptationsbereitschaft

Die Einstellungen der befragten Vorschulkinder zur Autorität in Familie und Schule sind durch eine unkontrollierte Adaptationsbereitschaft gekennzeichnet. Wie die Veränderung von Lichtreizen im Auge Adaptationsvorgänge auslöst, scheint

Autorität bei Vorschulkindern als auslösender Faktor zu bewirken, daß ihre Reaktionen und ihre Verhaltensbereitschaft sich auf Fremdbestimmung, Unterordnung und passive Anpassung einstellen. Dieser Prozeß vollzieht sich in einer Art Reiz-Reaktions-Schema und ist dem Bewußtsein und der Kontrolle entzogen. Nicht aktive Anpassung, der es gelingt, äußere Realität in der Auseinandersetzung mit der inneren zu verarbeiten¹⁾, ist die Folge, sondern eine reaktive, passive Adaptation, die eine Vermittlung zwischen äußerer Realität und inneren Antrieben nur unzureichend zu leisten vermag. Diese ambivalente Einstellung, die zu "überschätzenden ebenso wie zu unterschätzenden Verkennungen führen kann"²⁾, erzeugt eine "ohnmächtige Affektspannung, die das Hineinwachsen in tolerante Ambivalenzfreiheit hemmt"³⁾. Weder affektiv noch kognitiv gelingt es, sich von der Autorität zu distanzieren und kritische Realitätskontrolle zu leisten. Die Autorität trägt im Bewußtsein der Sechsjährigen biologische Züge, d.h. sie wird als unveränderlich im Sinne vorgefundener Naturgesetzlichkeit verstanden.⁴⁾

Kann man die Einstellungen der Vorschulkinder zur Autorität allgemein als durch unkontrollierte Adaptationsbereitschaft gekennzeichnet charakterisieren, so lassen sich doch gesellschaftlich bedingte Differenzen in der Ausformung dieser Einstellungen feststellen. Unterschichtenkindern scheint es weniger zu gelingen, ihre Adaptationsbereitschaft zu kontrollieren als Mittelschichtenkindern. Ihre Reaktionen scheinen in noch größerem Maße durch "ohnmächtige Affektspannung"⁵⁾ bestimmt. Die Repression eigener Bedürfnisse, die mit der Reaktion auf Autorität notwendigerweise verbunden ist, wird noch verschärft, da es nicht oder nur unter

1) Vgl. Mitscherlich, Aggression und Anpassung, a.a.O., S.110

2) Mitscherlich, Aggression und Anpassung, a.a.O., S.107

3) Mitscherlich, ebda., S.108

4) Vgl. die Hypothesen S. 73 dieser Arbeit

5) Mitscherlich, ebda., S. 108

Schwierigkeiten gelingt, die Forderungen der Autorität zu erfassen und zu erfüllen und dadurch Befriedigung zu erfahren. Mittelschichtenkinder sind dagegen nicht weniger heftig, aber auf andere Weise an Autorität gebunden. Ihnen gelingt es in höherem Maße, Autoritätsforderungen zu erfassen. Die Einhaltung von Verhaltenserwartungen und Normen ist zum Teil bereits in ihre Bedürfnisdisposition eingegangen und führt damit nicht nur zur Repression, sondern auch zur Befriedigung, einer Befriedigung, die jedoch nur durch und in Anerkennung von Autorität erreicht werden kann.

4.13 Ergebnisse der Befragung zum Rollenbild des Polizisten

Eine der Hypothesen dieser Arbeit ist es, daß die Einstellungen gegenüber der Autorität in Familie und Schule auf gesellschaftliche und politische Autoritäten übertragen werden. Diese Hypothese sollte am Beispiel des Polizisten und seiner Bedeutung im Bewußtsein der Kinder überprüft werden.

Frage 1: Welche Farbe hat die Uniform der Polizisten?

1. Ein Polizist hat eine rote Uniform an.
2. Ein Polizist hat eine blaue Uniform an.
3. Ein Polizist hat eine grüne Uniform an.

Sozialschicht in v.H.

	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	10	67	63	24	164
1.	--	--	3.2	4.2	1.8
2.	--	--	12.7	25.0	10.4
3.	100	95.5	84.1	70.8	87.8

χ^2 8.1, FG 1, $p < 0.05$ %¹⁾

1) Gilt nur für die Verteilung der Reaktionen von Kindern aus der MS (OM und UM) und der US (OU und UU) auf die richtige Antwort (grüne Uniform) oder auf falsche Antworten (rote oder blaue Uniform).

Intelligenzprozentrang in v.H.

	-25	-50	-75	-100	Gesamt
N	32	38	30	30	130
1.	3.1	--	--	--	0.8
2.	15.6	13.2	3.3	3.3	9.2
3.	81.3	86.8	96.7	96.7	90.0

Chi² nicht zu berechnen¹⁾

Die weitaus meisten der sechsjährigen Kinder wissen, welche Farbe die Uniform der Polizisten in Gießen hat. Trotzdem zeigen sich signifikante Unterschiede in den Reaktionen der Kinder aus verschiedenen Sozialschichten (Fehlerwahrscheinlichkeit 0.5 %). Je niedriger die Sozialschicht, desto häufiger wird eine falsche Antwort genannt. Die gleiche Tendenz zeigt sich beim Vergleich mit der intellektuellen Leistungsfähigkeit. Da diese Frage nicht die Einstellungen, sondern das Wissen der Kinder überprüft, kann geschlossen werden, daß die Informationen sechsjähriger Kinder über den Polizisten, und eventuell auch über andere politisch-gesellschaftliche Rollenbilder und Autoritäten, umso genauer sind, je höher die Sozialschicht und je größer ihre intellektuelle Leistungsfähigkeit sind.

Auch die Fragen nach der Straf- bzw. Entscheidungsbefugnis des Polizisten sind Wissensfragen, d.h. es gibt jeweils eine richtige Antwort. Offensichtlich ist jedoch die Sachinformation der Kinder zu diesen Fragen äußerst gering, so daß die Ergebnisse eher als projizierte Erwartungen und als Einstellungsreaktionen gewertet werden müssen.

Frage 2: Welche Strafbefugnis hat ein Polizist?

1. Ein Polizist kann jeden bestrafen.
2. Ein Polizist kann nur Kinder bestrafen.
3. Ein Polizist kann überhaupt niemanden bestrafen, das kann nur ein Richter.

¹⁾ Auch durch Zusammenfassung mehrerer Kategorien lassen sich Erwartungswerte unter 5 nicht vermeiden.

Sozialschicht in v. H.

	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	9	70	61	24	164
1.	88.9	81.4	75.4	79.1	79.3
2.	--	10.0	9.8	4.2	8.5
3.	11.1	8.6	14.8	16.7	12.2

Chi² 1.1, FG 1, $p < 50 \%^{1)}$

Fast 80 % aller Kinder billigen dem Polizisten eine absolute Strafbefugnis zu. Die Reaktionen der Kinder aus verschiedenen Sozialschichten weisen dabei keine signifikanten Unterschiede auf. Der Anteil der Kinder aus der OM, die sich für die Antwort entschieden, daß ein Polizist jeden bestrafen könne, ist allerdings etwas höher, als es dem Durchschnitt entspricht, während die Kinder aus der UU häufiger als andere die Aussage wählten, daß ein Polizist niemanden bestrafen könne. Das bestätigt die Tendenz, die schon mehrfach festgestellt wurde; Kinder aus der UU sind eher bereit, gegen eine Autorität zu votieren, während Kinder aus der OM die Einhaltung von Normen und den Gehorsam gegenüber Autoritäten besonders heftig fordern.

Entsprechend zeigt auch die Verteilung der Reaktionen von Kindern mit unterschiedlicher intellektueller Leistungsfähigkeit signifikante Unterschiede.

Frage 2: Welche Strafbefugnis hat ein Polizist?

Intelligenzprozentrang in v.H.

	-25	-50	-75	-100	Gesamt
N	32	37	29	31	129
1.	62.5	81.1	75.9	96.8	79.1
2.	21.9	8.1	6.9	--	9.3
3.	15.6	10.8	17.2	3.4	11.6

Chi² 11.0, FG 3, $p < 2,5 \%^{2)}$

- 1) Gilt nur für MS und US und die Verteilung der Reaktionen auf die Antwortmöglichkeiten "jeden" gegenüber den beiden anderen Möglichkeiten.
- 2) Gilt nur für die Verteilung zwischen den Kategorien "jeden" und den beiden anderen Möglichkeiten.

Wiederum waren die Kinder mit dem niedrigsten Intelligenzprozentrang am ehesten bereit, die Aussage zu wählen, daß ein Polizist niemanden bestrafen könne, während die Kinder mit einem höheren Intelligenzprozentrang sich häufiger als die anderen für die Aussage entschieden, die dem Polizisten das größte Maß an Strafbefugnis zubilligt.¹⁾ Ähnliches gilt für die Frage nach der Entscheidungsbefugnis des Polizisten.

Frage 3: Welche Entscheidungsbefugnis hat ein Polizist?

1. Jeder Polizist kann bestimmen, wer Auto fahren darf und wer nicht.
2. Nur der Chef von der Polizei kann bestimmen, wer Auto fahren darf und wer nicht.
3. Es gibt ein Buch, da steht drin, wer Auto fahren darf und wer nicht. Die Polizei gibt nur acht, daß die Leute auch tun, was in dem Buch steht.

Sozialschicht in v.H.

	OH	UM	OU	UU	Gesamt
N	10	71	63	24	168
1.	40.0	39.4	30.2	33.3	35.1
2.	10.0	18.3	31.7	25.0	23.8
3.	50.0	42.3	38.1	41.7	41.1

Chi² 3.3, FG 2, $p < 20\%$ ²⁾

Die Antwortmöglichkeiten "Jeder Polizist..." und "Kein Polizist kann entscheiden, ..." wurden fast gleich häufig gewählt. Interessant ist die Tendenz, daß Kinder aus der Unterschicht häufiger die Antwort wählten, daß nur der Chef von der Polizei entscheiden könne, d.h. die Antwort, die in besonderem Maße personale Autorität beinhaltet.

Die Frage nach der Entscheidungsbefugnis des Polizisten ist außerdem die einzige aus den "Polizisten-Fragebogen", bei der sich signifikante Unterschiede in den Reaktionen von

1) Bei dem geringeren Anteil "richtiger" Antworten, daß ein Polizist niemanden bestrafen kann, muß berücksichtigt werden, daß gerade die neuesten Regelungen über Bußgeldverfahren bei Ordnungswidrigkeiten im Verkehr diesen Grundsatz zu durchbrechen scheinen. Da aber gerade die Bußgeldregelung für Kinder direkt erfahrbar ist, kann eine entsprechende Beeinflussung der Antworten nicht ausgeschlossen werden.

2) Gilt nur für LS und US.

Jungen und Mädchen zeigen.

Frage 3: Welche Entscheidungsbefugnis hat ein Polizist?

	Geschlecht des Kindes in v.H.		
	Jungen	Mädchen	Gesamt
N	89	79	168
1.	26.9	44.3	35.1
2.	30.4	16.4	23.8
3.	42.7	39.3	41.1

χ^2 7.0, FG 2, $p < 5\%$

Mit einer Fehlerwahrscheinlichkeit von 5 % läßt sich schließen, daß Mädchen häufiger der Ansicht sind, daß jeder Polizist entscheiden kann, während Jungen signifikant häufiger annehmen, daß nur der Chef der Polizei entscheiden könne. Die Einstellung der Mädchen scheint also durch eine stärkere Generalisierung der Unterordnungsbereitschaft gegenüber der Autorität, die im Rollenbild des Polizisten verkörpert ist, gekennzeichnet als die der Jungen.

Frage 4: Welche Hilfsbereitschaft wird dem Polizisten zugebilligt?

1. Wenn ich einen Polizisten darum bitte, dann hilft er mir sofort.
2. Wenn ich einen Polizisten darum bitte, dann wird er mir manchmal helfen und manchmal nicht.
3. Ein Polizist kümmert sich nicht um Kinder wie mich. Er hat anderes zu tun.

	Sozialschicht in v. H.				
	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	10	71	62	25	168
1.	30.0	46.5	40.3	52.0	44.0
2.	20.0	16.9	14.5	28.0	17.9
3.	50.0	36.6	45.2	20.0	38.1

χ^2 4.2, FG 4, $p < 50\%$ ¹⁾

1) Gilt für MS, OU und UU.

Die Frage nach der Hilfsbereitschaft des Polizisten führte zu einem überraschenden Ergebnis, das den vergleichbaren Daten aus der Untersuchung von Easton und Dennis¹⁾ widerspricht. Bei den amerikanischen Untersuchungen stimmten 71 % der befragten Schüler der Aussage zu "Ein Polizist würde mir helfen wollen, wenn ich es nötig hätte", u. zw. bedingungslos und mit fast konstantem Anteil der Zustimmung bis zum 6. Schuljahr. Easton und Dennis sind über diese Ergebnisse selbst überrascht, denn da für die Kinder "der Polizist eine nachtvolle Figur ist, könnte er auch eine Person sein, die Angst und Mißtrauen auslöst, nicht aber eine, von der man erwarten würde, daß ein Kind sich an sie um Hilfe wenden würde"²⁾. Allerdings drückte die Frageformulierung "würde mir helfen wollen, wenn ich es nötig hätte" weder aus, daß das Kind tatsächlich einen Polizisten um Hilfe bitten würde, noch daß es tatsächlich Hilfe erwartet. Sie drückt vielmehr lediglich eine positive Einstellung gegenüber dem guten Willen einer Autoritätsperson aus. Die Wahrscheinlichkeit der Zustimmung zu einer derartigen Formulierung ist zu groß, um noch Interpretationsspielraum bezüglich politischer Sozialisation zu ermöglichen. Aus diesem Grund wurde die Frage unformuliert und führte zu dem oben wiedergegebenen, abweichenden Ergebnis. Nur 43 % der hier befragten Kinder meinen, daß ein Polizist auf ihre Bitte hin ihnen helfen würde. Mehr als ein Drittel ist der Auffassung, daß ein Polizist sich nicht um Kinder zu kümmern habe. Sie empfinden den Polizisten eher als ihnen unzugäng-

1)

Schj	1	2	3	4	5	6	Gesamt in v.H.
2	71	14	3	3	1	1	99
3	72	15	3	4	1	1	101
4	74	12	10	3	1	1	101
5	72	15	10	2	1	-	100
6	71	12	11	2	1	1	101

Antwortkategorien von 1 bis 6:

1 immer, 2 fast immer, 3 meistens, 4 manchmal, 5 selten, 6 in der Regel nicht;

Easton/Dennis, Children in the Political System, a.a.O., S. 237

2) Easton/ Dennis, ebda, S. 236

liche, mit Kontroll-, und Entscheidungs- und Strafbefugnis ausgestattete Autorität. Tendenziell scheinen die Kinder die eindeutigen Kategorien (sofort, nie) zu bevorzugen, während die differenzierende Kategorie quer durch alle Schichten am wenigsten gewählt wurde.¹⁾

Frage 5: Welche Befehlsgewalt hat ein Polizist?

1. Wenn ein Polizist etwas sagt, dann müssen die Kinder sofort gehorchen.
2. Wenn ein Polizist etwas sagt, dann müssen alle Leute sofort gehorchen.
3. Das kommt ganz darauf an, was ein Polizist sagt. Manchmal muß man gehorchen und manchmal nicht.

Sozialschicht in v. H.

	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	10	70	63	24	167
1.	20.0	25.7	42.9	20.8	31.1
2.	40.0	42.9	39.7	66.7	44.9
3.	40.0	31.4	17.5	12.5	24.0

Chi² 13.0, FG 4, $p < 2,5\%$ ²⁾

Im Durchschnitt wurde die Aussage 2 am häufigsten gewählt. Je höher die Sozialschicht, desto eher wählten jedoch die Kinder die differenzierte Aussage 3. Man könnte nun annehmen, daß dieses Ergebnis im Zusammenhang mit der intellektuellen Leistungsfähigkeit der Kinder steht. Diese Annahme scheint sich jedoch nicht zu bestätigen, zumindest widersprechen die Reaktionen der Kinder mit einem Intelligenzprozentrang zwischen 75,1 und 100 dieser Tendenz.

- 1) Die Reaktionen der Kinder aus verschiedenen Sozialschichten auf die beiden Extremkategorien sind zwar recht unterschiedlich. Es läßt sich jedoch keine durchgängige Tendenz feststellen. So stimmen z.B. OM und OU stärker überein als die beiden Mittelschichten oder die beiden Unterschichten. Da die Unterschiede nicht signifikant sind, erscheinen Interpretationsversuche wenig sinnvoll.
- 2) Gilt für MS, OU und UU.

Intelligenzprozentrang in v. H.

	-25	-50	-75	-100	Gesamt
N	33	38	29	32	132
1.	33.3	36.8	37.9	21.9	32.6
2.	45.5	42.1	24.1	56.2	42.4
3.	21.2	21.1	37.9	21.9	25.0

χ^2 11.4, FG 6, $p < 10\%$

Das interessanteste Ergebnis erbrachte die Frage nach dem Wissen des Polizisten. Dreiviertel aller Kinder entschieden sich für die Aussage: "Ein Polizist weiß immer, was richtig ist."

Frage 6: Welches Wissen wird dem Polizisten zugebilligt?

1. Ein Polizist weiß immer, was richtig ist.
2. Ein Polizist weiß manchmal, was richtig ist,
3. Ein Polizist weiß nie, was richtig ist.

Sozialschicht in v. H.

	OH	UM	OU	UU	Gesamt
N	10	70	63	25	168
1.	100	81.4	71.4	56.0	75.0
2.	--	18.6	20.6	32.0	20.2
3.	--	--	7.9	12.0	4.6

χ^2 9.2, FG 2, $p < 2,5\%$ ¹⁾

Intelligenzprozentrang in v.H.

	-25	-50	-75	-100	Gesamt
N	33	38	30	32	133
1.	54.5	76.3	90.0	87.5	76.7
2.	30.3	21.1	10.0	12.5	18.8
3.	15.2	2.6	--	--	4.5

χ^2 13.7, FG 3, $p < 0,5\%$ ²⁾

Die Verteilung der Reaktionen der Kinder aus verschiedenen Sozialschichten auf die drei Antwortmöglichkeiten ist auf dem 2,5 % - Niveau signifikant, die der Kinder mit unter-

- 1) Gilt nur für 13, OU und UU und die Verteilung der Reaktionen auf die Antwort "immer" bzw. die beiden anderen Antwortmöglichkeiten.
- 2) Gilt nur für die Verteilung der Reaktionen auf die Antwort "immer" gegenüber den anderen Antwortmöglichkeiten.

schiedlicher Intelligenzleistung sogar auf dem 0,5 %-Niveau. Je höher die Sozialschicht und je größer die intellektuelle Leistungsfähigkeit, desto häufiger stimmten die Kinder der Aussage zu, daß ein Polizist immer wisse, was richtig sei. Je niedriger die Sozialschicht und die Intelligenzleistung, desto häufiger wurde eine der anderen Aussagen gewählt. Wiederum zeigt sich hier das besonders hohe Ausmaß an Autoritätsbejahung der Mittelschichtenkinder und die Ambivalenz in den Reaktionen der Kinder aus der Unterschicht. Die Vermutung, daß eine Entscheidung gegen Autorität bei den Unterschichtenkindern weniger einer kritischen Realitätskontrolle und distanziert rationalem Urteil entspringt als einer nicht bewältigten ambivalenten Affektspannung, scheint sich zu bestätigen.

4.14 Einstellungen zur politischen Autorität

Die Einschränkungen, unter denen die Interpretationen der Ergebnisse der Kinderbefragung gesehen werden müssen, gelten in besonderem Maße für den Versuch, generalisierende Aussagen über die Einstellungen von Vorschulkindern zur politischen Autorität aus diesen Ergebnissen abzuleiten. Nach den Voruntersuchungen war es lediglich möglich, am Beispiel der Einstellung der Kinder zum Polizisten erste Anhaltspunkte zu gewinnen, wie sich politische Einstellungen entwickeln. Die Ergebnisse über das Bild des Polizisten im Bewußtsein der Vorschul Kinder ermöglichen eine Analyse, ob und in welchem Maße die Einstellungen der Kinder zur Autorität in Familie und Schule in diesem konkreten Fall auf politisch-gesellschaftliche Autoritäten übertragen werden. Vergleicht man die Reaktionen aller Kinder auf die sechs Fragen über den Polizisten, so ergibt sich bei der Mehrheit folgendes Bild¹⁾:

1) Zusammenstellung der Aussagen, die jeweils am häufigsten gewählt wurden.

in v. H. aller Äußerungen

Ein Polizist hat eine grüne Uniform an.	87.8
Ein Polizist kann jeden bestrafen.	79.3
Ein Polizist weiß immer, was richtig ist.	75.0
Wenn ein Polizist etwas sagt, dann müssen alle Leute sofort gehorchen.	44.9
Wenn ich einen Polizisten darum bitte, dann hilft er mir sofort.	44.0
Es gibt ein Buch, da steht drin, wer Auto fahren darf und wer nicht. Die Polizei gibt nur acht, daß die Leute auch tun, was in dem Buch steht.	41.1

Die überwiegende Mehrheit der Kinder hat ein festes Bild vom Polizisten, sie weiß z.B. durch welche Uniform er als Autorität ausgewiesen wird¹⁾ und besitzt Vorstellungen von seinen Funktionen und Befugnissen. Der Polizist ist für die meisten Kinder eine mit hervorragenden Qualitäten und Vollmachten ausgestattete Autorität. Er beherrscht die verworrenen und unverständlichen Regeln der Gesellschaft, er weiß eben, was richtig ist. Durch dieses Wissen, diesen Überblick legitimiert, "ist er berechtigt, zu befehlen und ungeprüft Gehorsam zu verlangen"²⁾. Er ist in der Lage, Hilfe, Schutz und Sicherheit zu gewähren. Er ist allen anderen Menschen, vor allem aber den Kindern, so überlegen, daß er Hilfe gewähren oder verweigern³⁾ und unerwünschtes Verhalten bestrafen kann. Seine Autoritätsansprüche sind immer legitim, denn er handelt nur innerhalb der ihm zugewilligten

1) "Eine besondere Anrede für die Träger der Autorität, andere Kleidung, vor allen imponierende Uniform ... lassen die Autoritätsträger als etwas besonderes erscheinen und sind in ihrer sozialpsychologischen Wirkung nicht zu unterschätzen." Fromm, Autorität und Familie, a.a.O., S.129

2) Lemné, a.a.O., S. 124

3) Mehr als ein Drittel aller befragten Kinder stimmte der Aussage zu: "Ein Polizist kümmert sich nicht um Kinder wie mich. Er hat anderes zu tun," vgl. S. 152 dieser Arbeit.

Funktionen. Man könnte demnach die Einstellung der Kinder zum Polizisten als patriarchalisch, mit ersten Ansätzen eines funktionellen Patriarchalismus, bezeichnen.¹⁾

Dieses Ergebnis scheint der Hypothese zu widersprechen, daß bei sechsjährigen Kindern in der BRD nicht von einer ausschließlich patriarchalischen Einstellung gesprochen werden kann.²⁾ Es muß jedoch berücksichtigt werden, daß nach den Ergebnissen der Voruntersuchungen im Rahmen dieser Arbeit eine über das Bild des Polizisten hinausgehende Untersuchung der Einstellungen gegenüber politischer Autorität nicht möglich war. Die Bedeutung normativer politischer Autorität müßte eingehender untersucht werden. Es ergeben sich aber bereits erste Ansätze für eine differenziertere Analyse, wenn man die Reaktionen von Kindern aus verschiedenen Sozial-schichten miteinander vergleicht. Dabei fällt auf, daß Kinder aus der Mittelschicht häufiger Kategorien wählen, die dem Polizisten ein Höchstmaß an Kontroll-, Straf- und Entscheidungsbefugnis zubilligen. Sie bejahen häufiger aus-sagen wie:

	OH	UH	OU	UU
Was ein Polizist sagt, ist immer richtig.	100	81.4	71.4	56.0
Ein Polizist kann jeden bestrafen.	88.9	81.4	75.4	79.3
Jeder Polizist kann bestimmen, wer Autofahren darf und wer nicht.	40.0	39.4	30.2	33.3

Je höher die Intelligenzleistung, desto häufiger fallen eindeutige Entscheidungen für eine generelle Zuerkennung von Autorität für jeden Polizisten:

	-25	-50	-75	-100
Ein Polizist weiß immer, was richtig ist.	54.5	76.3	90.0	87.5
Ein Polizist kann jeden bestrafen.	62.5	81.1	75.9	96.6

1) Vgl. Lenné, a.a.O., vor allem S. 42 und 124

2) Vgl. S. dieser Arbeit

Umgekehrt sprechen sich die Kinder mit niedrigerem Intelligenzprozentrang häufiger für Aussagen aus, die nicht eine generelle Anerkennung der Autorität beinhalten oder sie sogar ignorieren:

	-25	-50	-75	-100
Ein Polizist weiß manchmal, was richtig ist.	31.0	21.1	10.0	13.8
Ein Polizist kann nur Kinder bestrafen.	10.7	8.1	6.9	--
Ein Polizist weiß nie, was richtig ist.	15.2	2.6	--	--

Für Kinder aus der Unterschicht scheint die politische Grundeinstellung in besonderem Maße durch tiefgehende Unsicherheit bestimmt.¹⁾ Ähnlich wie bei den Fragen zur Bedeutung der Autorität in Familie und Schule reagieren sie auch bei den Fragen über den Polizisten impulsiver und unkontrollierter als Kinder aus der Mittelschicht. Ihre Abhängigkeit von Anweisungen und Kontrollen durch Autoritätspersonen zeigt sich besonders deutlich bei den Reaktionen auf die Aussage: "Wenn ein Polizist etwas befiehlt, müssen alle Leute sofort gehorchen." Dieser Aussage, in der Befehl und Anweisung einer Autoritätsperson direkt benannt werden, stimmten mehr als zwei Drittel der Kinder aus der UU zu, während sie von nur 40 % der Kinder aus der OM gewählt wurde. An diesen Ergebnissen scheint sich zu bestätigen, daß die Kinder aus der Mittelschicht aufgrund verinnerlichter Normen reagieren und ihre Bereitschaft zu normkonformem Verhalten auf außerfamiliäre Autoritäten übertragen. Der Polizist wird als "externes Über-Ich" empfunden, als eine Außeninstanz, die die Einhaltung der Normen kontrolliert. Einhaltung der internalisierten Normen und damit Befriedigung und Sicherheit scheinen wiederum am besten durch bedingungslose Anerkennung der Autorität gewährleistet. Fromm beschreibt diesen Prozeß wie folgt: "Das Über-Ich wird immer wieder von neuem auf die in der Gesellschaft herrschenden Autoritäts-

1) Vgl. Lenné, a.a.O., S. 38

träger projiziert, mit anderen Worten, das Individuum bekleidet die faktischen Autoritäten mit den Eigenschaften des eigenen Über-Ichs. Durch diesen Akt der Projektion des Über-Ichs auf die Autoritäten werden diese weitgehend der rationalen Kritik entzogen. Es wird an ihre Moral, Weisheit, Stärke in einem von ihrer realen Erscheinung bis zu einem hohen Grad unabhängigen Masse geglaubt. Dadurch aber werden diese Autoritäten umgekehrt wiederum geeignet, immer von neuen verinnerlicht und zu Trägern des Über-Ichs zu werden."¹⁾

Eine Übertragung der Autoritätsgläubigkeit von Personen innerhalb der Familie auf außerfamiliäre Rollen oder Institutionen als Autoritätsträger bedarf also nicht einer grundsätzlichen Änderung der Einstellung und kann nicht als Zeichen für eine solche verstanden werden.²⁾ Die Verschiebung auf neue Autoritätsträger ermöglicht es vielmehr, die bisherigen Autoritätsträger mit kritischer Distanz zu betrachten, ohne Autorität als solche in Frage stellen zu müssen. So wird es z.B. möglich, daß das Kind die Grenzen elterlicher Autorität erfährt und feststellt, wie wenig sie den eigenen Anforderungen entsprechen. "Aber indem es durch die Schule und nachher durch die Presse usw. neue Autoritäten an die Stelle der alten setzt, und zwar solche, die es nicht durchschaut, bleibt die ursprünglich erzeugte Illusion von der Moralität der Autorität bestehen."³⁾

4.2 Bedeutung der Autorität im Vorschulalter im Bewußtsein der Mütter

Die Einstellung von Kindern und Jugendlichen zur Autorität ist keine entwicklungspsychologische Konstante, sondern ein Produkt ihrer Umwelt, ein Ergebnis der Beeinflussung durch Familienstruktur, Erziehungsvorstellungen und -praktiken

1) Fromm, Autorität und Familie, a.a.O., S.84

2) Vgl. die Kritik an der Interpretation der Ergebnisse amerikanischer Untersuchungen zur politischen Sozialisation, S.57 dieser Arbeit.

3) Fromm, Autorität und Familie, a.a.O., S. 84

und die Autoritätsstruktur der Gesellschaft. Diese Hypothese "familiärer Tradierung" von Einstellungen hat sich in Vergleichsuntersuchungen der Einstellung von Jugendlichen und deren Eltern bestätigt.¹⁾ Eine Befragung der Eltern bietet mithin die Möglichkeit, Ursachen und Bedingungen der kindlichen Einstellungen zu erfassen. Die Ergebnisse der Befragung von Müttern sechsjähriger Kinder in Gießen sollten und konnten zwar keine Aufschlüsse über konkrete Autoritätsstruktur der jeweiligen Familie erbringen oder die tatsächliche Bedeutung der Autorität erfassen. Sie müssen vielmehr interpretiert werden als Material, in dem sich Einstellungen, Wertorientierungen und Praktiken der Sozialisation an wenigen Beispielen konkretisieren lassen und das Aussagen über die Bedeutung der Autorität für die vorschulische Sozialisation im Bewußtsein der Mütter erlaubt.

4.21 Ergebnisse der Befragung zur Bedeutung der Autorität in Familie und Schule

Untersucht man die Reaktionen der Mütter auf die Aussagen des Statement-Katalogs, so muß man beachten, daß zu jeder Situation zwei Aussagen formuliert worden waren - die "liberale" Aussage billigte dem Kind viel Spielraum zu, die "rigide" beinhaltete vor allem Eingriff und Lenkung autoritärer Art²⁾ - zu denen jeweils mit Hilfe von fünf Antwort-

1) Lenné, a.a.O., S.45/46

2) Vgl. den ersten Teil des Anhangs, dort sind alle Aussagen in der Reihenfolge wiedergegeben, in der sie beim Interview verlesen wurden. Im zweiten Teil des Anhangs sind alle Aussagen in der Reihenfolge der Situationen im Kinderfragebogen wiedergegeben.

kategorien Stellung genommen werden konnte.¹⁾ Vergleicht man die Reaktionen der Mütter auf die 36 Aussagen, die dem Kinderfragebogen entsprechen, so ergibt sich, daß in zwei Dritteln aller Fälle eine rigide Antwortmöglichkeit gewählt wurde, d.h. bei 25 von 36 Aussagen stimmten die meisten Mütter einer rigiden Aussage bedingungslos zu oder lehnten eine liberale Aussage bedingungslos ab.²⁾ Die differenzierenden Kategorien 2 und 4 wurden jeweils nur einmal am häufigsten gewählt. Bei neun Aussagen finden sich überwiegend liberale Reaktionen. Dieses Ergebnis darf jedoch nicht darüber hinweg täuschen, daß in mehreren Fällen widersprüchliche Reaktionen auftraten, d.h. bei den beiden Aussagen zu einer Situation wurde einmal eine liberale und einmal eine rigide Haltung eingenommen. Nur bei drei Situationen wurde beidesmal die Antwort am häufigsten gewählt, die eine Einschränkung der Autorität und breiten Raum für Aktionen und Entscheidungen des Kindes ausdrückt:

- 1) Beim Vergleich der Kategorien, die am häufigsten gewählt wurden, muß beachtet werden, daß Ziffer 1 immer bedingungslose Zustimmung bedeutet, u. zw. sowohl zu
- a) liberalen Aussagen als auch zu
 - b) rigiden Aussagen. Die bedingungslose Ablehnung einer liberalen Aussage (Ziffer 5) kommt mithin einer rigiden Reaktion gleich.

Situation	a)	b)	Situation	a)	b)
1 TV-wann	5	1	13 Kleidung	5	1
2 TV-wer	5	1	14 Waschen	5	1
3 TV-wie	1	1	15 Pünktlichk.	5	1
4 Wie oft	2	1	16 Toilette	5	1
5 Wie	1	1	17 Lehrer	5	1
6 Mit wem	5	1	17a Lehrer	5	1
6a Mit wem	1	1	17b Lehrer	1	1
7 Ordnung	5	1	18 Rempeleien	1	1
8 " -wer	1	5	18a Mitschüler	5	1
9 Sparen	1	2	19 Kontakt	1	5
10 Einkaufen	1	5	20 Leistung	1	1
11 Essen	5	1	21 Autorität	1	1
12 Schlafen	1	1	22 Ordnungen	1	1
			23 Gesetze	1	1

- 2) Reaktionsmöglichkeit wurde in ... Fällen am häufigsten gewählt

liberal	9
bedingt liberal	1
unentschieden	-
bedingt rigide	1
rigide	25
	<u>36</u>

Situation 7: Ein sechsjähriges Kind kann und soll seine Spielsachen allein aufräumen.

Situation 10: Ein sechsjähriges Kind kann und soll selbstständig einkaufen.

Situation 18: Ein sechsjähriges Kind kann und soll versuchen, bei einer Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen allein fertig zu werden.

Die bedingungslose Zustimmung zu rigiden Aussagen bzw. die bedingungslose Ablehnung liberaler Aussagen überwiegt auch, wenn man die Reaktionen der Mütter auf alle Aussagen des Elternfragebogens berücksichtigt.¹⁾ In 63 % aller Fälle wurde am häufigsten rigide reagiert. Nur bei Situation 19 bejahten die Mütter konsequent, daß es gut sei, wenn ein Kind sich um Kontakt mit anderen Kindern bemühe. In allen anderen Fällen, in denen am häufigsten liberal reagiert wurde, zeigen sich Widersprüchlichkeiten.

Insgesamt fällt auf, daß offensichtlich eine sehr große Übereinstimmung bei allen Müttern vorhanden ist, welche Einstellungen sechsjähriger Kinder gegenüber der Autorität erwünscht sind. Anerkennung von Autorität, Anpassung an vorgegebene Entscheidungen, Kontrolle, Gehorsam und Ordnung kennzeichnen diese Erwartungen. Inwieweit innerhalb dieser gesamtgesellschaftlichen Übereinkunft schichtspezifische Differenzierungen vorhanden sind, soll anhand der Sätze untersucht werden, die als Zusammenfassung der Ergebnisse der Kinderbefragung formuliert wurden, und die auch als Beschreibung der Grunderwartung aller Eltern gegenüber den Kindern im Vorschulalter gelten können:

1) Reaktionsmöglichkeit	wurde in ... Fällen am häufigsten gewählt
liberal	18
bedingt liberal	1
unentschieden	-
bedingt rigide	1
rigide	34
	54

- (1) Ein sechsjähriges Kind ist noch nicht in der Lage, über sich selbst zu bestimmen. Es muß sich nach vorgegebenen Entscheidungen richten (Fremdbestimmung - Selbstbestimmung).
- (2) Es ist gleichgültig, ob Entscheidungen durch Personen oder durch Regeln vorgegeben werden. Wenn ein Kind sich nicht danach richtet, muß es bestraft werden (Personale Autorität - normative Autorität).
- (3) Es ist am besten, wenn ein sechsjähriges Kind bereit ist, sich den Entscheidungen von Autoritäten sofort und bedingungslos anzupassen (Unkontrollierte Adaptationsbereitschaft).

Fremdbestimmung - Selbstbestimmung

Die Mehrzahl aller Mütter ist der Auffassung, daß sechsjährige Kinder noch keine Entscheidung treffen können oder sollen. Das Kind soll vielmehr lernen, sich an das anzupassen, was die Umwelt von ihm erwartet, d.h. sich den Entscheidungen von Autoritätspersonen zu fügen und die von ihnen vertretenen Normen vorbehaltlos zu bejahen und einzuhalten. Wenn schichtspezifische Differenzen in den Reaktionen der Mütter auftreten, so mit der Tendenz, daß Mütter aus der Mittelschicht eher bereit sind, Aussagen zu bejahen, die dem Kind Raum zur Erprobung seiner Entscheidungsfähigkeit bereitstellen. Je höher die Sozialschicht, desto seltener fanden Aussagen, die vom Kind Anpassung innerhalb einer fremdbestimmten Situation fordern, bedingungslose Zustimmung, je niedriger die Sozialschicht, desto häufiger stimmten die Mütter solchen Aussagen ohne Vorbehalt zu.

	Sozialschicht in v.H. ¹⁾			
	OM	UM	OU	UU
Kinder haben am Fernsehapparat nichts zu suchen, nur die Eltern sollten den Apparat einschalten.	70.0	59.2	62.3	80.0
Mein Kind darf nur solche Kinder zum Spielen mit in die Wohnung bringen, die einen netten und ordentlichen Eindruck machen.	20.0	66.7	76.2	80.0
Auch außerhalb der Wohnung soll mein Kind nur mit solchen Kindern spielen, die einen netten und ordentlichen Eindruck machen.	50.0	55.6	60.3	76.0
Wenn Kinder ihre Spielsachen herumliegen lassen, sollte man durchgreifen. Kinder müssen lernen, daß Ordnung sein muß.	60.0	76.4	90.3	100
Wenn ein sechsjähriges Kind Geld geschenkt bekommt, dann sollte man verlangen, daß es das Geld in die Sparsbüchse steckt.	--	18.1	20.6	24.0
Gesamtanteil der Zustimmungen ²⁾	--	47.3	53.9	60.0
Kinder müssen lernen, alles zu essen, was ihnen vorgesetzt wird.	20.0	48.6	54.0	72.0
Wenn man das Kind abends auffordert, ins Bett zu gehen, dann muß man darauf achten, daß es sofort gehorcht.	30.0	61.1	69.4	84.0
Man muß einem sechsjährigen Kind jeden Tag genau sagen, was es anziehen soll.	30.0	44.4	54.0	56.0
Gesamtanteil der Zustimmungen	40.0	63.8	73.0	76.0

1) Hier wird nur die am häufigsten gewählte Antwortkategorie jeweils in v.H. der Sozialschicht wiedergegeben. Eine Signifikanzberechnung läßt sich dabei nicht durchführen. Die vollständigen Tabellen einschließlich der jeweiligen statistischen Überprüfung finden sich im zweiten Teil des Anhangs.

2) Bedingte und bedingungslose Zustimmung.

Umgekehrt lehnen Mütter aus der Mittelschicht seltener als Mütter aus der Unterschicht Aussagen wie die folgenden bedingungslos ab:

	OM	UM	OU	UU
Mein Kind darf alle fremden Kinder zum Spielen mit in die Wohnung bringen.	40.0	50.3	74.6	92.0
Man sollte sich nicht um die Spielsachen der Kinder kümmern, selbst wenn sie einmal einiges herumliegen lassen.	50.0	31.0	49.6	68.0
Gesamtanteil der Ablehnungen ¹⁾	60.0	62.0	70.2	76.0
Wenn ein Kind Geld geschenkt bekommt, dann sollte es selbst entscheiden, was es damit macht. Wenn es das Geld ausgeben will, sollte man es nicht daran hindern.	--	22.2	33.3	36.0
Man sollte Kinder fragen, was gekocht werden soll, damit sie mit Appetit essen.	20.0	23.6	44.4	52.0
Kinder sollten sich selbst aussuchen, was sie in die Schule anziehen wollen.	20.0	29.6	53.2	80.0
Wenn ein Kind im 1. Schuljahr von Mitschülern geschubst und geärgert wird, dann sollte es versuchen, allein damit fertig zu werden.	10.0	11.1	27.0	44.0

Die Tendenz, daß sechsjährigen Kindern allgemein nur ein sehr geringes Ausmaß an Selbstbestimmung zugestanden wird, gilt nicht nur für die Quantität und Qualität der zu treffenden Entscheidungen, sondern auch für die Art der Durchführung. Dem Kind wird in den wenigsten Fällen das Recht zugestanden, zu entscheiden, wie eine fremdgesetzte Entscheidung verwirklicht werden soll. Eine Tendenz schichtspezifisch unterschiedlicher Reaktionen zeigt sich bei der Ablehnung folgender Aussagen:

1) Bedingte und bedingungslose Ablehnung.

	OM	UM	OU	UU
Kinder können den Fernsehapparat ruhig selbst einschalten.	80.0	55.6	65.0	72.0

Wenn man ein Kind ruft, sollte man verlangen, daß es sofort antwortet, ihm aber Zeit lassen, sein Spiel in Ruhe zu beenden.	--	4.2	11.1	28.0
---	----	-----	------	------

Im Hof, im Garten und auf der Straße kann mein Kind mit allen fremden Kindern spielen.	10.0	12.5	17.5	28.0
--	------	------	------	------

Wenn es abends heißt, es ist Zeit zum Schlafengehen, dann sollte man dem Kind Zeit lassen, sich in Ruhe fertig zu machen, selbst wenn es dabei trödelt.	10.0	6.9	22.2	36.0
---	------	-----	------	------

Kinder sollten selbst suchen, was sie in die Schule anziehen wollen.	20.8	29.6	53.2	80.0
--	------	------	------	------

Wiederum werden Aussagen, die dem Kind Selbstbestimmung bei der Durchführung eines Gebotes zugestehen, häufiger von Müttern aus der Unterschicht als von solchen aus der Mittelschicht abgelehnt. Umgekehrt wählten die Mütter aus der Mittelschicht seltener solche Aussagen, die sofortigen und bedingungslosen Gehorsam fordern:

	OM	UM	OU	UU
Wenn man ein Kind ruft, sollte man sofortigen Gehorsam verlangen, selbst wenn es gerade beim Spielen ist.	20.0	36.1	50.8	60.0

Wenn man das Kind abends auffordert, ins Bett zu gehen, dann muß man darauf achten, daß es sofort gehorcht.	30.0	61.1	69.4	84.0
---	------	------	------	------

Es fällt auf, daß in diesem Fall eine verhältnismäßig hohe Übereinstimmung zwischen den Reaktionen der Mütter und denen der Kinder vorhanden ist. Bei der Kinderbefragung hatten sich die Kinder aus der Mittelschicht am häufigsten dafür

ausgesprochen, daß bei der Durchführung von Geboten ein gewisses Maß an Selbstbestimmung möglich sei. "Wenn ich eine Arbeit für Mutti mache, dann darf ich sie machen, wie ich will, die Hauptsache, ich mache sie richtig." ¹⁾

Personale Autorität - normative Autorität

Die Mehrzahl der Mütter sieht sich selbst als Autoritätsperson, die durch Eingriffe und Lenkung das Verhalten des Kindes beeinflussen muß und Gehorsam gegenüber ihren Entscheidungen erwarten kann. Diese innerhalb der Familie provozierte Einstellung des Kindes gegenüber Autoritätspersonen gilt auch gegenüber außerfamiliären Autoritätspersonen als erwünscht. Das Ausmaß, in dem eine Abweichung toleriert wird, ist in den verschiedenen Sozialschichten sehr unterschiedlich. Je höher die Sozialschicht, desto weniger findet sich bedingungslose Zustimmung zu Aussagen, die die Unterordnung eines Kindes unter die Autorität von Personen fordern, je niedriger die Sozialschicht, desto höher ist der Anteil bedingungsloser Zustimmung zu solchen Aussagen.

	OM	UM	OU	UU
Wenn man nicht will, daß die Kinder fernsehen, dann genügt ein Verbot; Kinder müssen lernen, sich einer solchen Entscheidung des Erwachsenen zu fügen.	50.0	61.1	74.2	88.0
Wenn Kinder beim Spielen sind, sollte man öfter einmal rufen, damit man weiß, was sie machen.	50.0	79.5	88.9	92.0
Wenn man ein Kind ruft, sollte man sofortigen Gehorsam verlangen, auch wenn es gerade beim Spielen ist.	20.0	36.1	50.8	60.0
Wenn man ein Kind abends auffordert, ins Bett zu gehen, dann muß man darauf achten, daß es sofort gehorcht.	30.0	61.1	69.4	84.0

1) Zitat einer Schülerin des 1. Schuljahres, vgl. S. 83 dieser Arbeit.

	OM	UM	OU	UU
Ein Kind, das in die Schule kommt, sollte wissen: Was der Lehrer sagt, ist immer richtig.	40.0	43.1	45.2	68.0
Ein Schüler im 1. Schuljahr muß vor allem Respekt vor dem Lehrer haben und ihm gehorchen.	40.0	79.2	95.2	100
Wenn man im Schulheft des Kindes feststellt, daß der Lehrer ein Wort falsch geschrieben hat, dann sollte man das übergehen, damit das Kind dem Lehrer hundertprozentiges Vertrauen entgegenbringt.	40.0	36.1	41.3	56.0
Wenn ein Kind im 1. Schuljahr von Mitschülern geschubst und geärgert wird, dann sollte es nicht versuchen, allein damit fertig zu werden, sondern den Lehrer oder ältere Schüler um Hilfe bitten.	30.0	36.1	42.9	68.0
Im 1. Schuljahr sollte ein Kind lernen, daß man Lehrern, Polizisten und anderen Autoritätspersonen immer gehorchen muß.	40.0	69.4	82.0	84.0

Diese Ergebnisse stimmen wiederum weitgehend mit denen der Kinderbefragung überein. Die Kinder aus der Unterschicht zeigten sich in höherem Maße abhängig von den Entscheidungen und Handlungsanweisungen von Autoritätspersonen als die Kinder aus der Mittelschicht. Eine deutliche Differenz zwischen den Reaktionen der Kinder und der Mütter findet sich dagegen bei den Aussagen, die die Einhaltung von Normen fordern. Während die Kinder aus der Mittelschicht solche Aussagen sehr häufig wählten, wesentlich häufiger jedenfalls als die Kinder aus der Unterschicht, zeigt sich bei den Reaktionen der Mütter eine andere Tendenz. Aussagen, in denen die Einhaltung von Normen und die Anpassung an Regeln und Verhaltensmuster vom Kind gefordert werden, fanden häufiger die bedingungslose Zustimmung der Mütter aus der Unterschicht, während die Mütter aus der Mittelschicht eher differenzieren-

de Antworten wählten oder solche Aussagen ablehnten:

	OM	UM	OU	UU
Auch außerhalb der Wohnung soll mein Kind nur mit solchen Kindern spielen, die einen netten und ordentlichen Eindruck machen.	50.0	55.6	60.3	76.0
Wenn Kinder ihre Spielsachen herumliegen lassen, sollte man durchgreifen: Kinder müssen lernen, daß Ordnung sein muß.	60.0	74.6	90.3	100
Sechsjährige Kinder müssen ihre Spielsachen allein aufräumen, ohne daß ein Erwachsener ihnen dabei hilft.	50.0	68.1	64.5	76.0
Ein Kind, das in die Schule kommt, sollte wissen: Ich muß immer pünktlich sein, sonst werde ich bestraft.	70.0	65.3	83.9	84.0
Wenn es darum geht, welches Spiel gespielt werden soll, dann soll ein Schulkind bereit sein, sich anderen Kindern unterzuordnen.	80.0	75.0	71.0	100
Im 1. Schuljahr sollte ein Kind lernen, daß Ordnungen und Spielregeln immer einem guten Zusammenleben der Menschen dienen.	90.0	91.7	93.5	96.0

Die Tendenz, daß Unterschichtenmütter die Einhaltung von Normen bedingungsloser bejahen als Mütter aus der Mittelschicht, widerspricht auf den ersten Blick den in der Kinderbefragung gefundenen Ergebnissen, daß für Mittelschichtenkinder normative Autorität größere Bedeutung besitzt als für Kinder aus der Unterschicht. Da die Kinder sich jedoch für eine von drei Aussagen entscheiden mußten, die Mütter aber auf zwei Aussagen zustimmend oder ablehnend reagieren konnten, bestand bei der Befragung der Mütter die Möglichkeit, die Reaktionen auf personale und normative Autorität in der gleichen Situation zu analysieren, während bei den Kindern nur untersucht werden konnte, welche Form von Autorität sie für wichtiger hielten.

Insgesamt fällt bei den Ergebnissen der Elternbefragung auf, daß in jedem Fall mehr als die Hälfte aller Mütter den Aussagen in vollem Umfang zustimmten und damit die bedingungslose Unterordnung der Kinder unter Regeln und Normen forderten. Die Ergebnisse sind in diesem Fall weniger schichtenspezifisch als gesamtgesellschaftlich bedeutsam. Bei den Mittelschichtenmüttern zeigt sich eine etwas größere Toleranzbreite bezüglich Form und Dauer der Durchsetzung dieser Normen, die jedoch in ihrer konsequenten Anwendung der Internalisierung von Normen wesentlich förderlicher sein kann, als die rigidere, aber inkonsequentere Reaktionsweise der Unterschichtenmütter. Die Forderung nach Anpassung und Unterordnung scheint allgemein, nur die Art und die Perfektion der Durchsetzung differenzieren.

Unkontrollierte Adaptationsbereitschaft

Vergleicht man die Reaktionen der Mütter auf Aussagen, in denen die Entscheidungen durch Autoritätspersonen oder Normen vorgegeben sind, sofortiger Gehorsam verlangt wird und die Durchführung von Entscheidungen ebenfalls autoritär bestimmt und kontrolliert wird, so gewinnt man den Eindruck, daß der Autorität im Bewußtsein der Mütter eine überragende Bedeutung für die vorschulische Sozialisation zukommt. Die Notwendigkeit von Eingriffen und Kontrollen scheint unbestritten. Diese jederzeit zu gewärtigenden Autoritätsansprüche werden als natürliche, ja als durch die pädagogische Situation als solche legitimierte Pflichten verschleiert. Die "pädagogische Autorität", die den Eltern und speziell der Mutter kraft ihrer Überlegenheit und ihres personalen Gewichtes zukommt,¹⁾ wird durch scheinbar natürliche Umstände begründet und als unausweichlich hingestellt.²⁾ "Unkritischer und unbedingter Gehorsam bestimmt das ideale Verhältnis der Kinder zu ihren Eltern, während diese sich zu ein-

1) Vgl. Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation, München, 3. Aufl., 1970, S. 62

2) Vgl. u.a. Horckheimer, Autorität und Familie, a.a.O., S. 39

seitigem Druck von oben berechtigt, ja verpflichtet fühlen, die kindliche Spontaneität einzuschränken und Konformität mit von außen aufoktroierten Werten und Maßstäben zu erzwingen." ¹⁾ Gelegenheiten, Selbstkontrolle zu erlernen, scheinen nur bedingt und partiell als erstrebenswert und notwendig. Das Kind soll "weder das Einsetzen noch das Absetzen von Autoritäten" ²⁾ lernen, ja nicht einmal die Frage nach der Legitimität autoritärer Anweisungen scheint erwünscht, sondern die bedingungslose Anerkennung, ja die unwillkürliche und unkontrollierte Anpassung. So wurde der Satz: "Ein Schüler im 1. Schuljahr muß vor allem Respekt vor dem Lehrer haben und ihm gehorchen," von 85.9 % aller befragten Mütter bedingungslos bejaht. In den "Untersuchungen zur autoritären Persönlichkeit" lautete eine der wichtigsten Aussagen: "Kinder müssen vor allem lernen, zu gehorchen und Autorität zu respektieren" ³⁾. Ergebnis einer solchen Sozialisation kann aber nur eine unkontrollierte Adaptationsbereitschaft der Kinder sein, die als erwünscht und richtig seitens der Autoritätspersonen erwartet und jeweils verstärkt wird. Selbst die oftmals liberalen Äußerungen der Mütter aus der Mittelschicht widersprechen dieser Grundeinstellung nicht. Ihre Toleranz bezieht sich eher auf die Art, in der die Anpassungsforderung durchgesetzt wird, als auf die Forderungen selbst. Man könnte sagen, daß die Mütter aus der Unterschicht die vorhandene Autoritätsstruktur der Gesellschaft eher passiv rezipierend vermitteln, die Mütter aus der Mittelschicht eher interpretierend. ⁴⁾ Aber die

-
- 1) Adorno, Th.W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D.J., Sanford, R.N.: The Authoritarian Personality, hier zitiert nach: Der autoritäre Charakter, Bd. 1, Studien über Autorität und Vorurteil, Amsterdam 1968, S. 156
 - 2) Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation, a.a.O., S. 62
 - 3) Statement 50. der F-Skala nach Formular 78, vgl. Adorno und andere: Der autoritäre Charakter, a.a.O., S. 390; "Zunächst die überdurchschnittlichen Sätze: ... Daß der zweitbeste Satz 50 (Gehorsam) sich als stark trennend erwies, ist nicht zu verwundern. Ist doch diese Neigung faschistischer Individuen wohlbekannt. Der Trick, autoritäre Einstellungen unter einer Aussage über Kindererziehung zu verbergen, scheint sie dem Zensor unverdächtig zu machen," ebda., S. 410
 - 4) Vgl. u.a. Cevermann, Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens, a.a.O., S. 306

Legitimität der Autorität selbst scheint fraglos und vorbehaltlos anerkannt und als anzuerkennend vermittelt zu werden.

4.22 Bedeutung der Autorität für die Auswahl von Sozialisationszielen

Die Frage, ob die Mütter sich der Sozialisationsziele, die ihren Erwartungen und Maßnahmen gegenüber ihren Kindern und deren Einstellungen zur Autorität zugrundeliegen, bewußt sind, kann nicht aus den Einstellungsfragen allein geklärt, sondern sollte durch ein Rangordnungsverfahren von vorgegebenen Sozialisationszielen näher untersucht werden. Um Aufschlüsse zu erhalten, welches Verhalten des Kindes als Kennzeichen einer gelungenen Erziehung gilt,¹⁾ wurden die Mütter aufgefordert, einen Kartensatz mit positiven und einen mit negativen Verhaltensweisen in der Reihenfolge zu sortieren, in der sie das jeweilige Verhalten als erwünscht oder unerwünscht beurteilen. Die Ergebnisse wurden nach einem Punktsystem gewichtet,²⁾ und es wurde errechnet, wieviel Prozent der möglichen Nennungen auf eine Verhaltensbeschreibung entfallen waren. Für die Gesamtgruppe ergab sich dabei folgende Rangordnung³⁾:

1) Vgl. Mollenhauer, Sozialisation und Schulerfolg, in: Begabung und Lernen, a.a.O., S. 274

2) Gewicht umgekehrt proportional zum Rangplatz, d.h. bei neun Merkmalen:
Rangplatz 1 = 9 Punkte
Rangplatz 2 = 8 Punkte
...
Rangplatz 9 = 1 Punkt.
Dadurch war es möglich, unentschiedene Reaktionen zu berücksichtigen, denn die Verhaltensweisen, denen keine Bedeutung beigemessen wurde, d.h. die nicht plazierte wurden, erhielten keinen Punkt.

3) Bei dem hier angewandten Verfahren kann nur die Rangfolge interpretiert werden, denn die Mütter hatten den jeweiligen Kartensatz nur nach der Rangfolge sortiert, nicht jedoch "Objekte nach den an ihnen beobachteten Eigenschaften auf Grund einer entsprechenden interpersonell konstanten Vorgehensweise auf einem Kontinuum plazierte", Scheuch, E.k.: Skalierungsverfahren in der Sozialforschung, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, a.a.O., S. 352

Rangordnung positiver und negativer Sozialisationsziele
Durchschnitt aller Befragten (N = 171)

Platz	
Ehrlichkeit	1
Folgsamkeit	2
Ordentlichkeit	3
Selbständigkeit	4
Respekt für andere	5
Genauigkeit	6
Wißbegierde	7
Ausdauer	8
Wendigkeit	9

Am meisten erwünscht sind Ehrlichkeit, Folgsamkeit und Ordentlichkeit, am wenigsten erwünscht Lüge, Ungehorsam und Widerreden. Wenn in diesem Zusammenhang Selbständigkeit recht positiv bewertet und im Durchschnitt bereits an vierter Stelle plaziert wurde, so wird deutlich, was hier unter Selbständigkeit zu verstehen ist: die selbständige, selbst-kontrollierte Einhaltung von Normen. Entsprechend wird solchen Verhaltensweisen, die auf eine nicht notwendig durch Autorität vermittelte Erkundung der Umwelt gerichtet sind, weniger Wert beigemessen: Wißbegierde rangiert erst auf dem 7. Platz, Wendigkeit auf den letzten. Dieses Ergebnis stimmt weitgehend mit den Ergebnissen der Einstellungsfragen überein. Die Mütter versprechen sich am meisten "von einer weitgehenden Kontrolle des Kindes, von einer Anleitung zum Gehorsam, von den Formen regelrechten Unterweisens

und Anleitens. ... Dem entspricht es, daß sowohl Neugier, Freiheit von Angst, Originalität und Kreativität in der elterlichen Wertskala niedrigere Plätze einnehmen, als auch - im Rahmen der Erziehungsvorstellungen - der Selbstkontrolle, der Selbstsicherheit und der Unabhängigkeit des Kindes nur ein geringer Symptomwert für 'gelungene' Erziehung beigemessen wird."¹⁾ Die Neugier des Kindes, sein Drang, die Umwelt geistig und körperlich zu erfahren und zu begreifen, wird nicht als förderungswürdig und erwünscht empfunden.²⁾ Nur innerhalb der durch Autorität definierten Grenzen ist Selbständigkeit erlaubt. "Die Wertschätzungen von Neugier und Gehorsam tendieren dahin, sich auszuschließen."³⁾ Die Wahrheit ist eine Domäne der Autoritätspersonen. Ihnen obliegt es, auszuwählen, welche Teile der Wahrheit ein Kind erfahren soll und darf. Dem Kind obliegt es, den Wahrheitsansprüchen in jedem Falle zu genügen. So wird verständlich, daß 90.6 % aller Mütter an erster Stelle die Lüge als unerwünschtes und 91.6 % die Ehrlichkeit an erster oder zweiter Stelle als erwünschtes Verhalten bezeichneten.⁴⁾ Gerade der Zwang zur Ehrlichkeit ermöglicht es, Autoritätsansprüche im Bewußtsein des Kindes zu festigen, zumal erwartet werden muß, daß die Notwendigkeit von Ehrlichkeit nicht funktional begründet und legitimiert wird, sondern als "Wert an sich" gilt. Ehrlichkeit ist ja in diesem Falle nicht eine freiwillige Leistung zwischen gleichen Partnern, sondern eine Leistung, die ein Abhängiger einem Autoritätsträger gegenüber zu erbringen hat. Gerade der Zwang zur Ehrlichkeit, der die Autoritätsperson und die von ihr vertretenen Normen im Bewußtsein des Kindes ständig präsent sein läßt, kann so der Bildung des Über-Ich und der Internalisierung von Normen dienlich sein.

-
- 1) Mollenhauer, Sozialisation und Schulerfolg, in: Begabung und Lernen, a.a.O., S. 276; vgl. auch die Ergebnisse der Untersuchung von Kemmler und Heckhausen, a.a.O., S.90-92, die auf S.67 dieser Arbeit referiert wurden.
 - 2) Fromm, Die Furcht vor der Freiheit, a.a.O., S. 239/240
 - 3) Mollenhauer, Sozialisation und Schulerfolg, a.a.O., in: Begabung und Lernen, a.a.O., S. 273
 - 4) Vgl. Kemmler und Heckhausen, a.a.O., S. 91

Schichtspezifische Rangordnung positiver Sozialisationsziele

- 177 -

	OM	UM	OU	UU
N	10	72	63	26
Platz 1	Ehrlichkeit	Ehrlichkeit	Ehrlichkeit	Ehrlichkeit
Platz 2	<u>Selbständigkeit</u>	<u>Selbständigkeit</u>	<u>Folgsamkeit</u>	<u>Folgsamkeit</u>
Platz 3	<u>Folgsamkeit</u>	Ordentlichkeit	Ordentlichkeit	Ordentlichkeit
Platz 4	Ordentlichkeit	<u>Folgsamkeit</u>	Respekt für andere	<u>Selbständigkeit</u>
Platz 5	Respekt für andere	Respekt für andere	<u>Selbständigkeit</u>	Respekt für andere
Platz 6	<u>Wißbegierde</u>	<u>Wißbegierde</u>	Genauigkeit	Genauigkeit
Platz 7	Ausdauer	Genauigkeit	Ausdauer	Ausdauer
Platz 8	Genauigkeit	Ausdauer	<u>Wißbegierde</u>	<u>Wißbegierde</u>
Platz 9	Wendigkeit	Wendigkeit	Wendigkeit	Wendigkeit

Rangkorrelationskoeffizienten zwischen .83 und .98¹⁾

1) Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman,
vgl.: Haseloff/Hofmann, a.a.O., S. 118/119

Obere Mittelschicht - Untere Mittelschicht	+	.965
Obere Unterschicht - Untere Unterschicht	+	.98
Obere Mittelschicht - Obere Unterschicht	+	.83
Untere Mittelschicht - Obere Unterschicht	+	.83
Untere Mittelschicht - Untere Unterschicht	+	.88
Obere Mittelschicht - Untere Unterschicht	+	.83

Insgesamt korrelieren die Rangordnungen positiver Sozialisationsziele in den verschiedenen Sozialschichten sehr hoch miteinander. Übereinstimmend wird Ehrlichkeit als das am meisten erwünschte Verhalten bezeichnet und Wendigkeit als das, dem aus dieser Auswahl die geringste Bedeutung zukommt. Folgsamkeit wird in der Unterschicht etwas höher bewertet, während die Mütter aus der Mittelschicht mehr Wert auf Selbständigkeit legen. Hier bestätigen sich wiederum die Ergebnisse der Einstellungsbefragung. In der Unterschicht kommt offensichtlich der personalen Autorität mehr Bedeutung zu, es wird Gehorsam gegenüber direkten Anweisungen erwartet, während in der Mittelschicht die Autorität von Normen und die selbständige Anwendung für wichtiger gehalten wird. Das zeigt sich auch daran, daß der Genauigkeit in der Unterschicht mehr Bedeutung beigemessen wird als in der Mittelschicht. Genauigkeit muß hier wohl als Exaktheit in der Einhaltung und Ausführung autoritärer Anweisungen verstanden werden, d.h. sie beinhaltet die direkte Kontrolle von seiten der Autoritätsperson. In der Mittelschicht wird dagegen der Wißbegierde des Kindes mehr Wert beigelegt. Es bestätigt sich also, daß Wißbegierde umso weniger geschätzt wird, je mehr Bedeutung dem Gehorsam zugesprochen wird, daß Wißbegierde und Gehorsam dahin tendieren, sich auszuschließen.¹⁾ In diesem Zusammenhang ist der Vergleich der Rangordnung von Sozialisationszielen mit der Intelligenzleistung der Kinder besonders interessant:²⁾

-
- 1) Mollenhauer, Sozialisation und Schülerfolg, in: Begabung und Lernen, a.a.O., S. 273
- 2) Die Rangkorrelation zwischen den Reaktionen der Mütter von Jungen und Mädchen ist so hoch, daß es nicht lohnt, sie hier wiederzugeben. Bis auf eine Vertauschung der Plätze für "Ausdauer" und "Wißbegierde" entspricht sie völlig der durchschnittlichen Rangfolge.

Rangordnung positiver Sozialisationsziele nach der Intelligenzleistung des Kindes

	-25	-50	-75	-100
N	34	38	30	32
Platz 1	Ehrlichkeit	Ehrlichkeit	Ehrlichkeit	Ehrlichkeit
Platz 2	<u>Folgsamkeit</u>	<u>Folgsamkeit</u>	<u>Selbständigkeit</u>	<u>Selbständigkeit</u>
Platz 3	Ordentlichkeit	Ordentlichkeit	<u>Folgsamkeit</u>	Respekt für andere
Platz 4	<u>Selbständigkeit</u>	Respekt für andere	Ordentlichkeit	<u>Folgsamkeit</u>
Platz 5	Respekt für andere	<u>Selbständigkeit</u>	Respekt für andere	Ordentlichkeit
Platz 6	Genauigkeit	Genauigkeit	Genauigkeit	<u>Wißbegierde</u>
Platz 7	Ausdauer	<u>Wißbegierde</u>	<u>Wißbegierde</u>	Genauigkeit
Platz 8	<u>Wißbegierde</u>	Ausdauer	Ausdauer	Ausdauer
Platz 9	Wendigkeit	Wendigkeit	Wendigkeit	Wendigkeit

Rangkorrelationskoeffizienten zwischen .83 und .97¹⁾

¹⁾ Vgl. S. 130

Je höher die Intelligenzleistung des Kindes, desto weniger Wert legen die Mütter auf Folgsamkeit, desto mehr Wert auf Selbständigkeit und Wißbegierde.¹⁾ Wahrscheinlich muß man umgekehrt folgern: Je mehr Wert die Eltern auf Wißbegierde und Selbständigkeit legen und ein entsprechendes Verhalten des Kindes dulden oder sogar unterstützen und je weniger sie auf Gehorsam bestehen, desto günstiger sind die Bedingungen für die intellektuelle Entwicklung des Kindes. Das Aspirationsniveau der Eltern hat sich in vielen Untersuchungen als maßgeblicher Faktor der Intelligenzentwicklung und in der Folge auch des Schulerfolges erwiesen. Mollenhauer faßt die entsprechenden Ergebnisse wie folgt zusammen: "Es ergibt sich so für die familiäre Erziehungspraxis der Unterschicht ein Syndrom von Einstellungen und Verhaltensweisen, das durch ein hohes Maß an Konformität, Kontrollierungen und Disziplinierungen gekennzeichnet werden kann, wohin gegen Selbständigkeit und Selbstkontrolle, Unabhängigkeit vom Urteil anderer, Wißbegierde und Kreativität nur eine verschwindend geringe Rolle spielen."²⁾

1) Rangkorrelationskoeffizienten:

-25 - -50	.97	25-50 - 50-75	.90
-25 - 50-75	.94	25-50 - 75-100	.88
-25 - 75-100	.83	50-75 - 75-100	.93

2) Mollenhauer, Sozialisation und Schulerfolg, in: Begabung und Lernen, S. 280; vgl. auch: Gründe für und gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen, Teil II von K. Christoph und K. Schaedel, hrsg. vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/M. 1968

Schichtenspezifische Rangordnung negativer Sozialisationsziele

	OM	UM	OU	UU
N	10	72	63	26
Platz 1	Lüge	Lüge	Lüge	Lüge
Platz 2	<u>Ungehorsam</u>	<u>Ungehorsam</u>	<u>Ungehorsam</u>	<u>Widerreden</u>
Platz 3	Unsauberkeit	<u>Widerreden</u>	<u>Widerreden</u>	<u>Ungehorsam</u>
Platz 4	Unordentlichkeit	Unsauberkeit	Unsauberkeit	Unsauberkeit
Platz 5	Trödelei	Unordentlichkeit	Unordentlichkeit	Unordentlichkeit
Platz 6	<u>Widerreden</u>	Trödelei	Trödelei	<u>Neugier</u>
Platz 7	Unselbständigkeit	Unselbständigkeit	<u>Neugier</u>	Trödelei
Platz 8	<u>Neugier</u>	<u>Neugier</u>	Unselbständigkeit	Unselbständigkeit

Rangkorrelationskoeffizienten zwischen .75 und .99¹⁾

1)	$O_{11} - U_{11}$	.91	$U_{11} - O_{11}$	.98
	$O_{11} - O_{11}$	.91	$U_{11} - U_{11}$	.92
	$O_{11} - U_{11}$	.75	$O_{11} - U_{11}$	.94

Völlige Übereinstimmung existiert in der Ablehnung von Lüge und Ungehorsam. Als unterschiedlich beurteilt erwies sich jedoch die Strafwürdigkeit von Widerreden. Daß ein Kind sich nicht widerspruchslos den Anweisungen einer Autoritätsperson fügt, sondern seine eigene, abweichende Meinung verbalisiert und durchzusetzen versucht, wird umso heftiger abgelehnt, je niedriger die Sozialschicht ist. Die verbale Auseinandersetzung mit und der offene Widerstand gegen Autoritätspersonen, die als wesentlich für eine Erziehung zum Widerstand bzw. zum taktisch richtigen Ungehorsam¹⁾ angestrebt, geübt und rationaler Kontrolle zugänglich gemacht werden müßten, werden von der überwiegenden Mehrzahl aller Mütter, mit Lüge und Ungehorsam zusammen, heftig abgelehnt. Parallel dazu verläuft auch die Bewertung der Neugier. Je niedriger die Sozialschicht, desto eher wird Neugier als strafwürdiges Verhalten bewertet. Wiederum zeigen sich deutliche Beziehungen zwischen dieser Rangfolge negativer Sozialisationsziele und der Intelligenzleistung des Kindes. Die Mütter von Kindern, die im Test eine niedrigere Intelligenzleistung erbracht hatten, lehnen Neugier häufiger ab, oder anders ausgedrückt: Je eher die Mütter Neugier als ein zu bestrafendes Verhalten empfinden, umso niedriger ist die Intelligenzleistung des Kindes:

<u>Intelligenzprozentrang</u>	<u>Rangplatz für "Neugier"</u>
-25	6
25,1 - 50	6
50,1 - 75	8
75,1 - 100	8

Im Gegensatz dazu zeigen sich keine Differenzen bei der Bewertung von Lüge, Ungehorsam und Widerreden als den am meisten unerwünschten Verhaltensweisen, und die Beurteilung der Mütter von Jungen und Mädchen weist keinerlei Differenzen auf. Insgesamt muß festgestellt werden, daß bis auf wenige Punkte die Rangordnungen in sehr hohem Maße übereinstimmen. Die überaus hohe Bewertung der Ehrlichkeit und die

1) Brückner, a.a.O., S. 75

heftige Ablehnung von Lüge und Ungehorsam kann also als gesamtgesellschaftliche Übereinkunft verstanden werden - wenigstens soweit sich die Ergebnisse dieser Befragung generalisieren lassen.¹⁾

4.23 Bedeutung der Autorität für die Auswahl von Sozialisationspraktiken

Welche Praktiken die Eltern zur Durchsetzung der von ihnen gewünschten Sozialisationsvorstellungen anwenden, läßt sich im Rahmen dieser Untersuchung, die vor allem den Einstellungen der Kinder zur Autorität und sie bedingenden Faktoren im Elternhaus galt, nur am Rande und in schmalen Ansätzen bearbeiten. So wurden die Mütter z.B. gefragt, welche Formen von Strafen sie anwenden bzw. für sinnvoll halten. Es ist klar, daß mit einer solchen Fragestellung nicht erfaßt werden kann, welche Strafen tatsächlich angewandt werden. Es lassen sich lediglich Aussagen darüber machen, von welchen Strafen die Mütter zugeben, sie anzuwenden, d.h. welche Strafe sie als gesellschaftlich oder gruppenspezifisch sanktioniert betrachten. Durch die offene Frage: "Welche Strafen halten Sie sonst noch für wirksam und wenden Sie bei Ihrem Kind an?" sollten zusätzlich Hinweise für eine genauere Untersuchung des Bereichs "Sozialisationspraktiken" gewonnen werden.

Welche Formen von Strafen halten Sie für Ihr Kind zur Zeit für besonders wirkungsvoll? Welche halten Sie für nicht

1) Für die Verhaltensweisen, die sich am stärksten trennend erwiesen - Selbständigkeit und Willbegierde als erwünschtes und Widerreden und Leugner als unerwünschtes Verhalten - zeigen sich unterschiedliche Bewertungen nicht nur nach Sozialschicht und Intelligenz, sondern auch nach anderen Merkmalen wie Schulbildung, Berufsausbildung, Stellung im Beruf und Zahl der Kinder. Da diese Ergebnisse die gleiche Tendenz zeigen, die hier bereits interpretiert wurde, wurden sie nicht in den laufenden Text der Arbeit aufgenommen. Sie können im zweiten Teil des Anhangs nachgeschlagen werden.

vertretbar und lehnen sie folglich ab?

	Durchschnitt aller Befragten in v.H.					
	N	1	1	3	4	5 ¹⁾
Ohrfeigen	171	11.1	23.4	--	21.0	44.5
Einsperren	170	24.1	14.1	1.2	8.8	51.8
Schläge auf die Hände	170	15.9	18.2	1.2	11.8	52.9
Schläge mit der Hand	170	44.7	33.0	1.2	8.8	12.3
Schläge mit einem Hilfsmittel	170	5.8	10.5	0.6	12.3	70.8
Ins Bett stecken	34	100				

In dieser Tabelle sind die Strafformen zusammengefaßt, die als direkte Zwangsmaßnahme oder Affekthandlungen der Autoritätspersonen anzusprechen sind. Es ließen sich dabei keine wesentlichen Unterschiede in den Reaktionen der Mütter aus verschiedenen Sozialschichten feststellen.²⁾ Mehr als die Hälfte aller Mütter lehnen Ohrfeigen, kurzfristiges Einsperren in einem anderen Zimmer und Schläge mit einem Hilfsmittel als unzulässig und Schläge auf die Hände als unwirksam ab. Vergleicht man jedoch die Zustimmungen (bedingungslos und bedingt), so ergibt sich ein weniger günstiges Bild: Mehr als Dreiviertel aller Mütter halten Schläge mit der Hand für ein wirksames und legitimes Mittel der Beeinflussung eines sechsjährigen Kindes in Richtung auf erwünschtes Verhalten. Mehr als ein Drittel der Mütter bejaht, daß Ohrfeigen, kurzfristiges Einsperren in einem anderen Zimmer und Schläge auf die Hände wirksame und legitime Strafen seien, ein Sechstel gibt zu, Schläge mit einem Hilfsmittel (genannt wurden z.B.: Hausschuhe, Kochlöffel) anzuwenden. Wenn man jetzt noch hinzu nimmt, daß 20 % aller befragten Mütter spontan, d.h. auf eine offene Frage, als gebräuch-

1) Die Antwortkategorien 1 bis 5 entsprechen den Kategorien bei den Einstellungsfragen: 1 bedeutet bedingungslose Zustimmung, 2 bedingte Zustimmung, 3 Unentschiedenheit, 4 bedingte Ablehnung und 5 bedingungslose Ablehnung.

2) Vgl. Anhang, Teil 5.24

liche und wirksame Strafe angaben, ihr Kind "ins Bett zu stecken", und wenn man berücksichtigt, daß die Dunkelziffer der tatsächlich angewandten rigiden Strafen sehr hoch zu veranschlagen ist,¹⁾ so muß geschlossen werden, daß der Zwang bei der Sozialisation im Vorschulalter eine unerfreulich große Rolle spielt. Denn selbst wenn solche rigiden Strafen nur selten angewandt werden, so bedeutet allein das Bewußtsein einer solchen Bedrohung die Anwesenheit von Zwang. Welche Bedeutung rigide Strafen in der vorschulischen Sozialisation in der BRD heute tatsächlich haben, könnte allerdings nur mit Hilfe anderer Methoden, z.B. der teilnehmenden Beobachtung, festgestellt werden. Für die hier vorgelegte Untersuchung scheint wichtiger, daß die Mehrzahl der Mütter die Anwendung physischen Zwanges ablehnt, die zustimmenden Reaktionen es jedoch wahrscheinlich erscheinen lassen, daß der Autorität soviel Bedeutung beigemessen wird, daß sie u.U. sogar mit Zwang durchgesetzt werden soll. Insgesamt scheinen jedoch weniger rigide Praktiken und Methoden bevorzugt zu werden.

	Durchschnitt aller Befragten in v.H.					
	N	1	2	3	4	5
Wütende Strafpredigt	171	14.6	16.9	3.5	14.0	50.9
Fernsehverbot	168	67.3	14.9	2.9	1.8	13.1
Nicht mit dem Kind sprechen	171	15.2	16.3	4.1	7.1	57.3
Wünsche nicht erfüllen	28	100				

Die Strafen, die mit Liebesentzug arbeiten, werden von der Mehrheit aller Mütter abgelehnt. Eine wütende Strafpredigt halten die meisten Mütter für wenig wirkungsvoll.²⁾ Aber mehr als 80 % halten ein Fernsehverbot für eine adäquate und wirkungsvolle Strafe. Wiederum bestätigt sich die Annahme, daß das Fernsehen im Leben der Kinder eine wichtige

1) Vgl. u.a.: Horn, Dressur oder Erziehung, a.a.O., hierin vor allem S. 27-32

2) Diese Interpretation konnte den Äußerungen der Mütter bei ihrer Entscheidung entnommen werden.

Rolle spielt, denn die Mütter erwarten offensichtlich, die Kinder mit einem Fernsehverbot besonders hart zu treffen. Die Mütter bejahen also in der Mehrzahl eher eine vorerhaltene Verstärkung als Strafe und lehnen direkten Zwang ab. Das zeigt sich auch daran, daß spontan rund 15 % aller Mütter es als wirkungsvollste und beste Strafe bezeichneten, Wünsche des Kindes nicht zu erfüllen. Allerdings muß berücksichtigt werden, daß diese indirekten Strafen umso häufiger genannt und bejaht werden, je höher die Sozialschicht ist. So bezeichneten 23.1 % der Mütter aus der Mittelschicht spontan Versagung von Wünschen als die geeignetste Strafe gegenüber nur 10.2 % der Mütter aus der Unterschicht.¹⁾ Diese Tendenz zeigt sich auch bei den anderen indirekten Strafen. Sie ist jedoch in keinem Fall so deutlich, daß sie sich statistisch absichern läßt. Es scheint sich vielmehr eine Angleichung der Strafformen in Richtung auf die in den Mittelschichtenfamilien bevorzugten Strafen abzuzeichnen: "vermehrtes Vertrauen in indirekte 'psychologische' Bestrafungsmethoden (wie vernünftiges Zureden und Gewissensappell) statt direkter Methoden, wie etwa körperliche Züchtigung, Schelten oder Drohen"²⁾. Hollenhauer betont in diesem Zusammenhang jedoch, daß es sich hierbei eher um eine Veränderung der Einstellungen und Vorstellungen handle, eine Veränderung der tatsächlichen Erziehungspraxis jedoch noch nicht nachgewiesen sei.³⁾ Es steht zu erwarten, daß in einer konkreten Situation durchaus anders gehandelt wird, als man selbst es für richtig und gut hält. Die Zwänge und Belastungen, denen die Eltern selbst ausgesetzt sind, dürfen hierbei nicht übersehen werden.

1) OM 40.0 %
UM 20.8 %
OU 12.9 %
UU 4.0 %

2) Bronfenbrenner, U.: Wandel der amerikanischen Kindererziehung, in: v. Friedeburg, L. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln und Berlin, 1965, S. 322

3) Hollenhauer, Sozialisation und Schulerfolg, in: Begabung und Lernen, a.a.O., S. 275

Mit Hilfe einer anderen Frageform sollte die Bedeutung der Autorität bei der Entscheidung für bestimmte Maßnahmen und Praktiken der Sozialisation genauer erfaßt werden. Zu diesem Zwecke wurden sechs Situationen konstruiert und verbal beschrieben und den Müttern mit der folgenden Aufforderung vorgelesen:

Bitte, sagen Sie mir, welchen Rat Sie geben würden, wenn auf einem Elternabend des 1. Schuljahres über folgende Erziehungsprobleme gesprochen würde:

1. Eine Tante, auf deren Bekanntschaft die Eltern großen Wert legen, ist zu Besuch gekommen. Das Kind, das von Spielen weggerufen wurde, will die Tante nicht ordentlich begrüßen. Es gibt Widerreden, gehorcht nicht, wenn es etwas gesagt bekommt und benimmt sich auf der ganzen Linie frech und widerspenstig.

	Sozialschicht in v. H.				
	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	10	66	57	25	158
Indirekte Praktiken ¹⁾	60.0	57.6	46.5	12.0	46.0
Direkte Praktiken	40.0	42.4	53.5	88.0	54.0

Chi² 16.4, FG 2, $p < 0,5\%$ ²⁾

1) s. S. 188

2) s. S. 188

1) Die offenen Antworten wurden nach folgenden Reaktionsmöglichkeiten kategorisiert:

- | | | |
|---|-----------------|--|
| 1 | Unterstützung: | Das Verhalten des Kindes soll verstärkt werden oder es soll durch allgemeine Unterstützung und Zuwendung versucht werden, dem Kind zu helfen. |
| 2 | Duldung: | Das Verhalten wird als falsch empfunden, jedoch geduldet, bis man geeignete Mittel zur Verhaltensänderung kennt oder anwenden kann. |
| 3 | Nichtbeachtung: | Dem Verhalten des Kindes wird keine Bedeutung beigemessen oder es soll vermieden werden, daß das Verhalten des Kindes durch Beachtung Verstärkung erfährt. |
| 4 | Gespräch: | Das Kind soll durch Einsicht zu einer Verhaltensänderung veranlaßt werden. |
| 5 | Gebot: | Dem Kind wird befohlen, sein Verhalten sofort zu ändern. |
| 6 | Drohung: | Möglicher Zwang und/oder mögliche negative Konsequenzen werden angedroht. |
| 7 | Zwang: | Rigide Strafformen, die physischen Zwang beinhalten, sollen angewandt werden. |
| 8 | Veränderung: | Das Kind erfährt eine äußere Veränderung der Situation (wird z.B. nachts geweckt). |

Für die statistische Überprüfung erwies sich diese Kategorisierung als zu differenziert. Es wurden deshalb zwei Gruppen gebildet:

- | | |
|----------------|---|
| Kategorie 1-4: | indirekte Reaktionen unter Beachtung der jeweiligen Situation |
| Kategorie 5-8: | direkte Reaktionen, Strafen, z.T. unter Anwendung von Zwang |

2) Gilt nur für MS, OU und UU

Hier zeigen sich hochsignifikante Unterschiede in den Reaktionen der Mütter aus verschiedenen Sozialschichten. Je höher die Sozialschicht, desto häufiger reagierten die Mütter mit Aussagen wie¹⁾:

"Das Kind soll seine Meinung sagen und braucht sich nicht weiter um die Tante zu kümmern." "Man sollte das Kind fragen, warum es so handelt, akzeptieren, daß es die Tante unsympathisch findet, aber erklären, daß es die Tante begrüßen sollte." "... das Kind rausschicken und später alles mit ihm durchsprechen." "... das Kind gewähren lassen, hinterher mit ihm darüber sprechen." "... dem Kind sagen, daß die Tante zu Besuch kommt und sich freut, es zu sehen." "... gewähren lassen, da sofortige Bestrafung nur Trotz hervorruft." Je niedriger die Sozialschicht, desto häufiger finden sich Aussagen wie:

"Ich würde dem Kind sagen, daß es das nicht darf." "... das Kind bestrafen." "Man müßte es bestrafen und in sein Zimmer schicken." "... das Kind bestrafen und ihm sagen, daß es die Tante begrüßen muß." "... dann kriegt es ein paar hinten drauf." "Ich würde es einsperren und nicht beachten."

Während die Unterschichtenmütter also eher auf sofortigem Gehorsam bestehen und Ungehorsam zu bestrafen bereit sind, zeigen die Mütter aus der Mittelschicht eine größere Toleranzbereitschaft. Diese Toleranz bezieht sich jedoch nur auf eine situationsbedingte Abweichung von der Norm. Da "sofortiger Gehorsam nur Trotz hervorruft", läßt man das Kind gewähren, um ihm später "ins Gewissen zu reden". Man erträgt den Ungehorsam, um dadurch umso effektiver das Kind zu Gehorsam veranlassen zu können. Hier zeigt sich besonders deutlich die Fähigkeit der Mittelschicht, langfristig zu planen. Die Reaktionen der Mütter aus der Mittel- bzw. der

1) Es werden hier nur einige besonders typische Antworten wiedergegeben. Eine genaue qualitative Analyse ist nicht möglich, da in keinem dieser Untersuchungen sowohl das zeitlichen als auch aus finanziellen Gründen nicht mit Tonbandaufnahmen gearbeitet werden konnte, die Antworten also u.U. weder im Umfang noch im Wortlaut die vollständigen Reaktionen der Mütter wiedergeben.

Unterschicht unterscheiden sich also weniger in ihrer Forderung nach Gehorsam und Anerkennung der Autorität von Personen und Normen, als in der Art, wie sie diese Forderung durchsetzen wollen.

Die gleiche Tendenz, wenn auch nicht im gleichen Ausmaß statistisch abzusichern, zeigt sich auch bei den beiden folgenden Situationen:

2. Die Familie erwartet Kaffeegäste, darunter eine Bekannte, von der man weiß, daß ihr Haushalt immer tip top in Ordnung ist. Während die Eltern die Gäste begrüßen, versucht das Kind - ohne, daß es damit beauftragt wurde - den Kaffee einzugießen. Dabei verschüttet es Kaffee auf die Tischdecke.

	Sozialschicht in v. H.				
	OH	UM	OU	UU	Gesamt
N	10	66	60	25	161
Indirekte Praktiken	70.0	59.1	48.3	40.0	52.8
Direkte Praktiken	30.0	40.9	51.7	60.0	47.2

χ^2 4.0, FG 2, $p < 25\%$ ¹⁾

3. Ein Kind sucht sich bei jeder Gelegenheit - Hilfe im Haushalt, Turnübungen oder ähnliches - solche Aufgaben, die noch zu schwer sind.

	Sozialschicht in v. H.				
	OH	UM	OU	UU	Gesamt
N	9	50	54	21	134
Indirekte Praktiken	88.9	56.0	48.1	34.7	53.6
Direkte Praktiken	11.1	44.0	51.9	61.9	46.4

χ^2 2.8, FG 2, $p < 25\%$ ²⁾

In einem scheinen sich die Mütter aller Sozialschichten einig zu sein: Ein Kind darf keine Wut, keine Aggressionen zeigen, selbst wenn aggressive Handlungen durch vermeidbare Eingriffe und Frustrationen durch eine Autoritätsperson ausgelöst wurden.

1) Gilt nur für HS, OU und UU.

2) Gilt für HS, OU und UU.

4. Ein Kind war von der Mutter mehrfach aufgefordert worden, die Lego-Steine, mit denen es spielt, dem jüngeren Bruder zu überlassen. Als es nicht gehorcht, nimmt die Mutter ihm die Steine weg. Es folgt ein Wutanfall. In seinem Zorn wirft das Kind alle erreichbaren Spielsachen durch das Zimmer. Ergebnis: Die Leiter vom Feuerwehrauto ist abgebrochen, an der Schranktür ist eine 20 cm lange, tiefe Schramme.

	Sozialschicht in v.H.				
	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	9	64	54	25	152
Indirekte Praktiken	33.3	3.1	5.6	4.0	5.9
Direkte Praktiken	67.7	96.9	94.4	96.0	94.1

Chi² nicht berechenbar¹⁾

Aggressives Verhalten, wie es hier beschrieben wird, ist rein reaktiv und stellt die Antwort auf eine zwanghafte Beeinträchtigung des Kindes dar.²⁾ Seine Reaktion auf für es unverständliche Autoritätsansprüche, die als unkontrolliertes, aggressives Verhalten erscheint, löst bei den befragten Müttern nicht Zweifel an der Legitimität des Verhaltens der Autoritätspersonen aus, sondern ebenfalls Aggressionen. Die Ungezieltheit des kindlichen Verhaltens soll nicht durch Erklärung und Reflexion bewußt gemacht, sondern durch noch härteren Zwang bestraft werden. Die Reaktionen der Mütter zeichnen sich durch eine erstaunliche Deutlichkeit, ja teilweise Brutalität aus:

"Ich würde ihm eine knallen." "... Hintern verschlen und ins Bett stecken." "Da gäbs einen Abzug." "Es gäbe eine Tracht Prügel." "... Dresche, daß es nur so kracht." "Es gehört ihm eine ausgiebige Wichs." "Das Kind bekäme ordentlich Schläge." "Erst mal verhauen, dann ins Bett." "... eine Tracht Prügel."

Wenn dem Kind Versagungen zugemutet werden, so müßte es gleichzeitig lernen, mit ihnen fertig zu werden. Das be-

1) In der Kategorie "Indirekte Praktiken" ergaben sich zu kleine Erwartungswerte.

2) Vgl. Mitscherlich, Aggression und Anpassung, a.a.O., S.83

deutet aber, "daß Beimengungen von Destruktion im Verhalten ertragbar sein müssen, ohne zu große Angst zu erwecken", und "daß die unausweichliche Notwendigkeit, in der sozialisierenden Hilfestellung für das Kind... frustrieren zu müssen, nicht einen unbemerkt bleibenden Anschluß an eigene, aggressiv-destruktive Tendenzen des Erwachsenen gewinnen darf"¹⁾.

In der Mehrzahl der Fälle soll aber dem Kind ein Verhalten nach eigenen Antrieben verwehrt werden, ohne daß ihm die Möglichkeit geboten wird, durch Einsicht seine Wünsche der Situation anzupassen oder seine eigenen Aggressionen ohne Angst zu ertragen und zu kontrollieren.

Allerdings zeigt sich die Tendenz, daß die Mütter aus der Mittelschicht eher bereit sind, die Schuld am Wutausbruch des Kindes der Autoritätsperson zu geben und eher den Rat geben, durch Veränderung der Situation eine Wiederholung zu vermeiden:

"Man müßte die Situation von vorne herein anders arrangieren." "Die Mutter hat die Schuld, sie müßte für jedes Kind eigene Spielsachen bereithalten." "Am besten jedem Kind Lego-Steine kaufen."

In diesen Sinn reagierten: 50 % der Mütter aus der OM,
14 % der Mütter aus der UM,
18 % der Mütter aus der OU,
8 % der Mütter aus der UU.²⁾

Es kann mithin angenommen werden, daß Entscheidungen für bestimmte Sozialisationspraktiken auch durch ökonomische Bedingungen wie Finanzlage der Familie oder Größe und Ausstattung der Wohnung mitbestimmt werden. Die Zwänge, denen die Mütter selbst unterliegen und die Sozialisation, die sie selbst erfahren haben, gestatten ihnen nur in sehr begrenztem Umfang, die Kinder zu einer kontrollierten und zielgerichteten Handhabung ihrer Aggression zu veranlassen.

Mit einer Fehlerwahrscheinlichkeit von nur 0,5 % kann bei den beiden letzten Situationen auf wesentliche Unterschiede

1) Mitscherlich, Aggression und Anpassung, a.a.O., S. 93

2) Vgl. Anhang, Kapitel 5.24.

zwischen den Reaktionen der Mütter aus verschiedenen Sozialschichten geschlossen werden.

5. Ein sechsjähriges Kind macht seit einiger Zeit fast jede Nacht das Bett naß. Eine Erkrankung scheint nicht vorzuliegen.

	OU	UM	OU	UU	Gesamt
N	10	34	23	15	87 ¹⁾
Indirekte Praktiken	80.0	72.7	46.4	13.3	54.0
Direkte Praktiken	20.0	27.3	53.6	86.7	46.0

χ^2 16.1, FG 2, $p < 0,5$ %²⁾

Wiederum zeigt sich deutlich, daß Mütter aus der Mittelschicht wesentlich weniger mit Drohung, Zwang und massiven Eingriffen zu reagieren für richtig halten als Mütter aus der Unterschicht. Signifikant häufiger finden sich in der Mittelschicht Aussagen wie:

"... der Sache auf den Grund gehen, nachforschen, wo die Ursachen liegen." "... wenn's nicht krankhaft ist, liegt's bestimmt an der Mutter." "... mit dem Kind sprechen und versuchen, hinter seine Probleme zu kommen." "... liebevoll und mit Geduld auf das Kind eingehen."

In der Unterschicht dagegen wurde signifikant häufiger in folgendem Sinne geantwortet:

"... erklären, daß es so nicht geht, daß das Bequemenheit oder Faulheit ist." "Wenn nach einer Belehrung keine Besserung eintritt, dann sollte man das Kind bestrafen." "Das ist Faulheit, deshalb wecken und Prügel." "... das Kind nachts wecken und auf die Toilette setzen,³⁾ bei Eigensinn bestrafen."

Das Problem des Bettnässens wird weitgehend als ein besonderes Problem verstanden, mit dem die Eltern allein nicht fertig werden können. 51.2 % aller befragten Mütter waren

- 1) Die niedrige Zahl der Antworten erklärt sich aus der Tatsache, daß viele Mütter den Rat gaben, einen Arzt aufzusuchen, eine Antwort, die in den hier zuerst aufgeführten Kategorien sinnvoll nicht eingeordnet werden konnte.
- 2) Gilt für OS, OU und UU.
- 3) Solche Aussagen wurden der rigiden Gruppe zugeordnet, weil sie eine Veränderung der Situation bedeuten, die vom Kind als Zwang empfunden werden muß.

der Auffassung, daß es in diesem Fall auf jeden Fall richtig und notwendig sei, einen Arzt zu konsultieren, d.h. man sucht die Ursachen eher im physischen als im psychischen Bereich.

6. Ein Kind spielt, sobald es sich allein glaubt, an seinen Geschlechtsteilen.

	OI	UI	OU	UU	Gesamt
II	10	65	58	25	158
Indirekte Praktiken	70.0	60.0	37.9	28.0	48.1
Direkte Praktiken	30.0	40.0	62.1	72.0	51.9

χ^2 13.0, FG 2, $p < 0,5$ %¹⁾

Mehr als die Hälfte aller Mütter hält es für richtig, dem Kind Selbstbefriedigung mit rigiden Methoden wie Gebot, Drohung oder Zwang abzugewöhnen:

"... nicht durchgehen lassen, erklären, daß man das nicht tut." "... aufklären, daß man das nicht darf und nicht soll." "Ich würde es ihm verbieten." "... dem Kind sagen, daß man das nicht tut, weil man sonst krank werden kann." "... auf die Finger hauen." "... Hosen anziehen, damit es nicht dran kann."

Beachtung verdient in diesem Zusammenhang die Kategorie "Gespräch", die ja den weniger rigiden, die Situation des Kindes berücksichtigenden Reaktionen zugerechnet worden war. Aussagen wie: "... mit dem Kind darüber sprechen," können jedoch einerseits die bereits mehrfach erwähnte Toleranz gegenüber nicht normkonformem Verhalten in einer konkreten Situation bedeuten, andererseits aber auch den Versuch, durch eine Art "Überredung" das Kind zur Verhaltensänderung zu veranlassen mit dem Ziel, Normkonformität effektiver zu erreichen. Die Kategorie "Gespräch" beinhaltet in diesem Fall also die Einhaltung der Norm, die Selbstbefriedigung nicht gestattet.²⁾ Wenn man das berücksichtigt, so ergibt sich,

1) Gilt für IS, OU und UU.

2) Reaktionen der Mütter, aus denen entnommen werden konnte, daß das Gespräch dazu dienen sollte, der Mutter Informationen über Schwierigkeiten des Kindes zu geben, waren anderen "indirekten" Kategorien zugeordnet worden.

daß zwei Drittel aller befragten Mütter es für notwendig und richtig hielten, das Kind zum Verzicht auf genitale Selbstbefriedigung zu veranlassen, sei es durch verbale Beeinflussung, sei es durch physischen oder psychischen Zwang. Insgesamt kann festgestellt werden, daß Autorität bei den Entscheidungen aller befragten Mütter für bestimmte Sozialisationspraktiken eine wesentliche Rolle spielt. Während in der Unterschicht Autoritätsansprüche eher mit Hilfe von direkten, reaktiven Praktiken und Zwang durchgesetzt werden sollen, bevorzugen die Mütter aus der Mittelschicht effektivere, indirekte Maßnahmen. Die Praktiken der Unterschicht sind wesentlich stärker an Personen und deren direkte Eingriffe gebunden, die der Mittelschicht stärker an Formen und "freiwillige" Einsicht in deren Autoritätsanspruch, - ein Ergebnis, das u.a. als Erklärung für die Befunde der Kinderbefragung gelten kann. Die zunehmende Verbreitung subtilerer Praktiken bei der Durchsetzung von Sozialisationszielen entspricht der wachsenden Bedeutung normativer Autorität in unserer Gesellschaft. Die Entstehung und die zunehmende Verbreitung von Publikationsmitteln, die sich speziell mit der Information über subtilere Erziehungsmethoden befassen, ist demnach sowohl Folge als auch Ausdruck dieser Tendenz und der sie bedingenden gesellschaftlichen Ansprüche.

Inwieweit solche Informationsmittel verbreitet bzw. andere Informationsquellen bekannt sind und ausgenutzt werden, sollte durch folgende Frage erkundet werden:

"Haben Sie Gelegenheit, sich über Erziehungsfragen zu informieren? Wenn ja, - welche?"

	OH	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Vorträge:</u>	N				167
keine					92.8

Zeitschriften:

	N	10	71	60	26	167
Keine		50.0	49.3	58.3	76.9	56.9
"Eltern"		40.0	36.6	33.3	23.1	33.5
andere Zeitschriften		10.0	14.1	8.4	--	9.6

χ^2 5.9, FG 2, $p < 5\%$ ¹⁾

Sendungen:

	N	9	72	61	26	168
Keine		77.8	47.2	39.3	50.0	46.9
Gelegenheit		22.2	52.8	60.7	50.0	53.1

χ^2 1.9, FG 2, $p < 50\%$ ¹⁾

Gespräche:

	N	10	72	61	26	169
Keine		30.0	23.6	34.4	57.7	33.1
mit Verwandten- oder Bekannten ²⁾		40.0	72.5	57.4	34.6	55.1
mit Fachleuten ²⁾		30.0	13.9	8.2	7.7	11.8

χ^2 8.9, FG 2, $p < 2,5\%$ ¹⁾

Vergleicht man die Reaktionen auf die hier genannten Möglichkeiten, sich über Erziehungsfragen zu informieren, so scheinen Gespräche mit dem Ehepartner, mit Verwandten und Bekannten bei weitem die gebräuchlichste, wenn nicht einzige Gelegenheit, die die Mütter kennen und wahrnehmen, um sich mit Erziehungsproblemen auseinanderzusetzen. Je höher die Sozialschicht, desto eher und desto genauer waren die Mütter in der Lage, Informationsquellen zu benennen. Am deutlichsten wird das bei der Informationsquelle "Zeitschriften". Aus diesen Ergebnissen kann nicht auf ein allgemeines Informationsbedürfnis der Mütter über Erziehungs-

1) Alle χ^2 -Werte dieser Seite gelten nur für MS, OU und UU und die Verteilung der Reaktionen auf die Kategorie "keine Gelegenheit" und die sonstigen Kategorien.

2) Lehrer, Kindergärtnerinnen, Psychologen.

fragen geschlossen werden. Wenn Informationen gesucht werden, handelt es sich oft um Diszipliniertheiten, d.h. die Eltern suchen nach Möglichkeiten, das Kind zu reibungsloserer Anpassung zu veranlassen, oder um spezielle Probleme, bei denen physische Ursachen vermutet werden.¹⁾

"Erziehung" scheint genauso wenig fragwürdig wie "Autorität", denn "die Eltern folgen den traditionellen richtigen Techniken der Erziehung oft ebenso unreflektiert wie sie davon sachlichen Gehalt unkritisch übernehmen"²⁾.

4.24 Zur Aktualität der Fragen über Autorität

Die Reaktionen der Mütter auf die Fragen zur Bedeutung der Autorität bei der Auswahl von Sozialisationszielen und -praktiken und besonders auf die Aussagen über Autorität in Familie und Schule wurden bisher so behandelt, als hätte jeder dieser Reaktionen die gleiche Bedeutung zu. Es könnte nun aber sein, daß einerseits einige Fragen Selbstverständlichkeiten berühren, die in unserer Gesellschaft außerhalb des Spielraums individueller Entscheidungen liegen, andererseits keinerlei Parteinahme stattgefunden hat, weil die Frage als uninteressant empfunden wird, oder daß eine Frage ein Thema bildet, "das innerhalb einer Gesellschaft diskutiert werden kann, ohne daß die Vertreter entgegengesetzter Anschauungen damit gegen prinzipielle Haltungen ihrer Gesellschaft verstießen,"³⁾ d.h. es kann überprüft werden, welche Aktualität den verschiedenen Fragen im Bewußtsein der Mütter zukommt.

Unter Aktualität⁴⁾ versteht Hofstätter "das Ausmaß der

1) Vgl. das Ergebnis der hier vorgelegten Arbeit, wonach 51.2 % aller Befragten es für richtig hielten, in Falle des Bettnüssens einen Arzt zu Rate zu ziehen.

2) Brückner, a.a.O., S.69

3) Hofstätter, Einführung in die Sozialpsychologie, a.a.O., S. 135

4) Zum Aktualitätsbegriff vgl.: Hofstätter, Einführung in die Sozialpsychologie, a.a.O., S. 135 ff.

Spannung, das in einer Gruppe von befragten Personen" bezüglich bestimmter Fragen vorhanden ist, d.h. das von ihm entwickelte Aktualitätsmaß ist ein "quantitativer Ausdruck für die 'Polarisation' einer Gruppe mit Bezug auf eine bestimmte Frage ... Es erreicht dann besonders hohe Werte, wenn die Frage für die Befragten einen starken 'Aufforderscharakter' (K.Lewin) besitzt, d.h. wenn diese sich einer Stellungnahme nur schwer entziehen können."¹⁾

Mit Hilfe eines solchen Aktualitätsmaßes läßt sich z.B. das Material der Einstellungsbefragung der Mütter²⁾ in dreifacher Hinsicht überprüfen:

- (1) Welche Aussagen über Autorität werden als unaktuell empfunden und damit als Aussagen, bei denen man sich einer Stellungnahme entziehen kann?
- (2) Welche Aussagen über Autorität gehören in unserer Gesellschaft zu den "Selbstverständlichkeiten" und sind damit der individuellen Entscheidung ganz oder teilweise entzogen?
- (3) Welche Aussagen über Autorität werden als provozierend empfunden in dem Sinne, daß Stellungnahme notwendig erscheint, gegensätzliche Stellungnahmen jedoch als zulässig gelten.

Hinzu käme die Frage, ob es Aussagen gibt, denen innerhalb bestimmter Sozialschichten unterschiedliche Aktualität zugesprochen wird, die also u.U. in einer Schicht als selbstverständlich angesehen werden und in einer anderen gegensätzliche Stellungnahmen provozieren.

Eine Überprüfung der Aktualität aller Aussagen nach diesen Gesichtspunkten erscheint dabei weder notwendig noch sinn-

1) Hofstätter, Einführung in die Sozialpsychologie, a.a.O., S. 135/136

2) Eine Überprüfung der Aktualität ist bei den Mehrfachwahlantworten des Kinderfragebogens nicht möglich. Für weitere Untersuchungen scheint es auch aus diesem Grund sinnvoll, bei Vergleichsfragebogen von Kindern und Eltern die gleiche Frageform zu wählen, selbst wenn dabei ein Verlust an differenzierter Information bei der Elternbefragung in Kauf genommen werden muß.

voll.¹⁾ Vielmehr soll an ausgewählten Beispielen demonstriert werden, daß das Aktualitätsmaß eine methodische Möglichkeit bietet, um die Bedeutung einzelner Aussagen über Autorität näher zu analysieren. Dabei wurde nicht die von Rostetter entwickelte Formel für das Aktualitätsmaß²⁾ verwendet, sondern eine von Spitznagel modifizierte Form³⁾. Danach kann das Aktualitätsmaß Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Je stärker es sich dem Wert 1 nähert, umso eher kann eine Aussage als provozierend gelten, umso größer und eindeutiger findet sich eine Polarisierung der Reaktionen. Je näher der Wert bei Null liegt, umso weniger Aktualität besitzt eine Aussage. Das kann einmal bedeuten, daß keine Parteinehmerung stattgefunden hat, der Anteil unentschiedener Reaktionen also sehr hoch ist. Es kann aber auch bedeuten, daß die Aussagen als selbstverständlich und eindeutig richtig oder falsch beurteilt werden.

Keine der hier verwandten Aussagen über Autorität erwies sich als unaktuell im Sinne von uninteressant oder nicht provozierend. Die Antwortmöglichkeit "Ich kann mich nicht entscheiden, ob ich dieser Meinung zustimme oder ob ich sie ablehne." wurde im Durchschnitt von nur 2.2 % der Wähler gewählt. Eine geringe Aktualität aufgrund der Uneindeutigkeit aller Reaktionen findet sich dagegen bei folgenden Aussagen:⁴⁾

- 1) Die Aktualitätsmaße für alle Aussagen werden im zweiten Teil des Anhangs wiedergegeben. Eine genauere Darstellung und Interpretation würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.
- 2)
$$A = \frac{\sqrt{p^+ \cdot p^-}}{p_0}$$
- 3)
$$A = \frac{2\sqrt{p^+ \cdot p^-}}{1 + p_0}$$
 Nach persönlichen Angaben von A. Spitznagel.
- 4) Die Interpretation des Aktualitätsmaßes als "aktuell" oder "unaktuell" entbehrt nicht einer gewissen Willkürlichkeit, da eine Signifikanzprüfung nicht möglich ist. Die Auswahl der "nicht aktuellen" Aussagen läßt sich hier jedoch rechtfertigen, da zwischen dem Wert .33 und dem nächsthöheren Wert (.50) eine auffällig große Differenz besteht. Die Gruppe der hier aufgeführten Aussagen scheint also eine vergleichbar geringe Aktualität zu besitzen.

In 1. Schuljahr sollte ein Kind lernen, daß Ordnungen und Spielregeln immer einem guten Zusammenleben der Menschen dienen.	.20
Es ist gut, wenn ein Kind Freude am Kontakt mit anderen Kindern hat und sich um möglichst viele Freundschaften bemüht.	.27
Wenn man nicht will, daß die Kinder fernsehen, dann sollte man ihnen die Gründe dafür genau erklären.	.28
Wenn Kinder ihr Spielzeug herumliegen lassen, sollte man durchgreifen. Kinder müssen lernen, daß Ordnung sein muß.	.28
Ein Schüler in 1. Schuljahr muß vor allem Respekt vor dem Lehrer haben und ihm gehorchen.	.28
Wenn es darum geht, welches gemeinsame Spiel gespielt werden soll, dann soll ein Schulkind bereit sein, sich anderen Kindern unterzuordnen.	.33

Diese Aussagen werden fast ausnahmslos bejaht und zwar ohne Vorbehalte und auch ohne Unterschiede zwischen den Sozialschichten. In drei dieser Aussagen, die von den befragten Müttern für selbstverständlich gehalten werden, sind Ordnung und Respekt die kennzeichnenden Begriffe. Einigkeit scheint auch darin vorhanden, daß man versuchen sollte, Kinder zu freiwilliger Unterordnung und freiwilligem Gehorsam zu veranlassen. Lediglich beim Kontakt mit anderen Kindern wird Offenheit und Aktivität des Kindes eindeutig für gut befunden, wenigstens solange es sich um Bereiche außerhalb der familiären Umwelt handelt.

Das höchste Maß an Aktualität und die stärkste Polarisierung der Reaktionen findet sich bei den folgenden Aussagen¹⁾:

1) Hier ist eine Abgrenzung weniger zu begründen als bei den nicht aktuellen Aussagen. Es wurden deshalb die drei Situationen herausgegriffen, bei denen jeweils beide Aussagen einen sehr hohen Aktualitätsgrad aufweisen.

Wenn ein Kind Geld geschenkt bekommt, dann sollte es selbst entscheiden, was es damit macht. Wenn es das Geld ausgeben will, sollte man es nicht daran hindern. .95

Wenn ein sechsjähriges Kind Geld geschenkt bekommt, dann sollte man verlangen, daß es das Geld in die Sparbüchse steckt. .98

Ein sechsjähriges Kind kann allein einkaufen gehen, denn es kann schon mit Wechselgeld umgehen. .90

Ein sechsjähriges Kind kann nicht allein einkaufen. Es kann höchstens mit der Mutter zusammen einkaufen, damit es lernt, wie man das macht. .95

Kinder sollten sich selbst aussuchen, was sie in die Schule anziehen wollen. .92

Man muß einem sechsjährigen Kind jeden Tag genau sagen, was es anziehen soll. .88

Es fällt auf, daß gerade solche Situationen gegensätzliche Reaktionen provozierten, von denen angenommen worden war, daß sie in besonderem Ausmaß von äußeren Gegebenheiten wie Finanzlage, Wohngegend oder Witterungsverhältnissen abhängig seien, d.h. Situationen, in denen Autorität nicht die wichtigste Rolle spielt, sondern vorhandene Sachzwänge verstärkt, während in den meisten Fällen die große Übereinstimmung in der Bejahung von und der Forderung nach Autorität die Aktualität der Aussage mindert. Man kann also folgern, daß der Autorität im Rahmen der vorschulischen Sozialisation im Bewußtsein der Mütter eine so große Bedeutung zukommt, daß sie nicht oder nur in begrenztem Umfang diskutiert werden kann, "ohne daß die Vertreter entgegengesetzter Anschauungen damit gegen prinzipielle Haltungen ihrer Gesellschaft verstießen".¹⁾

Es müssen allerdings noch die Aussagen berücksichtigt werden, die zwar im Gesamt aller Reaktionen auf eine mittlere Aktualität schließen lassen, jedoch nicht aufgrund einer mehr oder minder eindeutigen Zustimmung oder Ablehnung

1) Hofstätter, a.a.O., S. 135

seitens aller Befragten, sondern aufgrund sehr stark differierender Reaktionen der Mütter aus verschiedenen Sozial-schichten.

Aktualitätsmaß nach Sozialschichten

	OM	UM	OU	UU
Wenn Kinder beim Spielen sind, sollte man sie nicht stören.	.-	.68	.60	.73
Wenn man ein Kind ruft, sollte man verlangen, daß es sofort antwortet, ihm aber Zeit lassen, sein Spiel in Ruhe zu beenden.	.-	.54	.74	.99

Je höher die Sozialschicht, umso häufiger werden diese beiden liberalen Aussagen für selbstverständlich gehalten, je niedriger die Sozialschicht, umso häufiger führen sie zu einer Polarisierung der Entscheidungen. Das umgekehrte Bild ergibt sich bei den folgenden Aussagen:

	OM	UM	OU	UU
Wenn man nicht will, daß die Kinder fernsehen, dann genügt ein Verbot. Kinder müssen lernen, sich einer solchen Entscheidung der Erwachsenen zu fügen.	.98	.80	.56	.-
Kinder müssen lernen, alles zu essen, was ihnen vorgesetzt wird.	1.-	.77	.77	.54
Im 1. Schuljahr sollte ein Kind lernen, daß man Lehrern, Polizisten und anderen Autoritätspersonen immer gehorchen muß.	.80	.61	.27	.-

Diese Aussagen besitzen für die Unterschicht sehr wenig Aktualität, d.h. sie werden teilweise für selbstverständlich gehalten, während sich in der Mittelschicht gegensätzliche Reaktionen zeigen. Allgemein kann man sagen: Die Fragen über die Bedeutung der Autorität in Familie und Schule wurden als aktuell, teilweise als sehr aktuell empfunden oder sie provozierten übereinstimmende, eindeutige Reaktionen für autoritäre Aussagen. Je weniger ein direkter

Autoritätsbezug erkennbar war, umso eindeutiger findet sich eine Polarisierung auf gegensätzliche Reaktionen. Je niedriger die Sozialschicht, umso selbstverständlicher ist die Anerkennung von Autorität und umso umstrittener sind Aussagen, die dem Kind Selbstgestaltung einer Situation zubilligen. Je höher die Sozialschicht, umso eindeutiger wird für eine liberale Durchsetzung von Autoritätsansprüchen Stellung genommen und umso umstrittener sind Aussagen, die sofortige und bedingungslose Unterordnung unter eine Autorität fordern.

4.25 Exkurs:

Zum Vergleich der Reaktionen von Kindern und Eltern

Auf die Schwierigkeiten methodischer Art, die sich beim Vergleich der Reaktionen von Mutter und Kind bei der hier gewählten Methode der Befragung ergaben, wurde bereits hingewiesen. Wenn der Versuch eines solchen Vergleichs trotzdem unternommen wird, dann nur mit dem Ziel, Hypothesen für die Interpretation der Differenzen bzw. Übereinstimmungen zwischen den Reaktionen von Eltern und Kindern in verschiedenen Sozialschichten zu gewinnen bzw. soweit zu erhärten, daß ein solcher Vergleich in künftigen Untersuchungen eingeplant werden kann.

Dazu war es notwendig, einen Umrechnungsmodus zu finden, der es ermöglicht, die Reaktionen der Mutter auf die beiden Aussagen zu einer Situation mit einem Wert zu beschreiben und auf einem Kontinuum von liberal bis rigid einzuordnen. Nach einer solchen Umrechnung¹⁾ war es möglich, jede eindeutige

¹⁾ Die Ziffer der bei der liberalen Aussage gewählten Antwortkategorie und (nach Umkehrung der Ziffernskala von 1-5) die Ziffer der bei der rigiden Aussage gewählten Antwortkategorien wurden addiert (Spalte I). Der so errechnete Wert wurde jeweils um 1 verringert (Spalte II). Danach konnten drei Gruppen gebildet werden (Spalte III):

liberal	rigid	I	II	III	
1	1 (5)	2	1	1	1 liberal
2	2 (4)	4	3	2	
				3	
3	3 (3)	6	5	4	2 indifferent
				5	
				6	
4	4 (2)	8	7	7	3 rigid
				8	
5	5 (1)	10	9	9	

Reaktion einer Mutter - sei sie liberal oder rigid - mit der Reaktion des Kindes auf die gleiche Situation direkt zu vergleichen. Ein Vergleich einzelner Situationen erschien aufgrund der methodischen Unsicherheiten wenig sinnvoll, während es nach den Ergebnissen der Voruntersuchung¹⁾ interessant erschien, ob und in welchem Ausmaß Übereinstimmung zwischen Mutter und Kind vorhanden war, wie oft das Kind eine liberalere Antwortmöglichkeit wählte als die Mutter bzw. wie oft die Mutter liberaler reagierte als das Kind.²⁾

Anzahl übereinstimmender Reaktionen von Mutter und Kind

	Sozialschicht in v.H.				
	OH	UM	OU	UU	Gesamt
I	10	71	63	26	170
2 und weniger	30.0	8.4	9.5	7.7	10.0
3	30.0	36.6	17.5	7.7	24.7
4	30.0	31.0	47.6	61.5	41.8
5 und mehr	10.0	23.9	25.4	23.0	23.5

Chi² 11,2, FG 3, $p < 1\%$ ³⁾

In keinem Fall stimmten die Reaktionen von Mutter und Kind in mehr als sechs Situationen, d.h. einem Drittel aller Fälle, überein. Die Übereinstimmung ist also allgemein nicht sehr groß, aber die Unterschiede zwischen der Anzahl der Übereinstimmungen in der Mittelschicht bzw. der Unterschicht ist hochsignifikant.⁴⁾ Während 84.5 % der Kinder aus der

1) Vgl. S. dieser Arbeit

2) Es ergaben sich insgesamt neun mögliche Kombinationen:

Mutter:	1	2	3	1	2	1	2	3	3
Kind:	1	2	3	2	3	3	1	2	1

3) Um Erwartungswerte unter 5 zu vermeiden, mußten die beiden Mittelschichten und Unterschichten jeweils zusammengefaßt werden. Die Fehlerwahrscheinlichkeit gilt also nur für MS - US.

4) Es muß noch einmal darauf hingewiesen werden, daß diese Ergebnisse trotz statistischer Signifikanz nur unter großen Vorbehalt hier wiedergegeben werden, da Manipulationen, die notwendig waren, um die Ergebnisse der Kinder- und Elternbefragung in dieser Form vergleichen zu können, strenger methodischer Kritik nicht standhalten.

UU bei mindestens vier Situationen die gleiche Reaktion zeigten wie ihre Mütter, findet sich ein solches Maß an Übereinstimmung nur bei 73.0 % der Befragten aus der OU, 54.9 % der Befragten aus der UM und sogar nur 40 % der Befragten aus der OM, d.h. je höher die Sozialschicht, desto seltener stimmten Mutter und Kind in ihren Reaktionen überein.

Anzahl abweichender Reaktionen von Mutter und Kind:

Mutter liberaler als Kind

	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	10	71	63	26	170
2 und weniger	30.0	33.8	49.2	73.1	45.3
3	30.0	32.4	34.9	23.1	31.7
4 und mehr	40.0	33.8	15.9	3.8	23.0

χ^2 15.2, FG 2, $p < 0,5$ %¹⁾

Wiederum finden sich solche Abweichungen in keinem Fall bei mehr als sechs Situationen und wiederum sind die Unterschiede zwischen der Mittelschicht und der Unterschicht hochsignifikant. Je höher die Sozialschicht, desto häufiger wählte die Mutter eine Antwortmöglichkeit, die dem Kind mehr Selbstbestimmung zubilligt, während das Kind sich für eine Antwort entschied, die mehr Eingriff und Lenkung von seiten der Autoritätsperson beinhaltet. 70 % der Mütter aus der OM reagierten in mindestens drei Fällen liberaler als das Kind, während das gleiche nur für 66.2 % der Mütter aus der UM, 50 % der Mütter aus der OU und sogar nur 26.9 % der Mütter aus der UU gilt.²⁾ Dieses Ergebnis könnte die bereits mehrfach festgestellte Tendenz bestätigen, daß die Mütter aus der Mittelschicht eher dazu neigen, dem Kind Raum für Selbstbestimmung und Eigeninitiative zuzusprechen,

- 1) Um Erwartungswerte unter 5 zu vermeiden, mußten die beiden Mittelschichten und Unterschichten jeweils zusammengefaßt werden. Die Fehlerwahrscheinlichkeit gilt also nur für MS - US.
- 2) Die Wahl einer rigideren Antwort durch das Kind in mindestens vier Situationen findet sich bei 40 % der OM, 33.8 % der UM, 15.9 % der OU und nur 3.8 % der UU.

während die Kinder aus der Mittelschicht gerade solche Aussagen bevorzugen, die die strikte Einhaltung von Normen und die Unterordnung unter Autorität fordern.

Anzahl abweichender Reaktionen von Mutter und Kind:

Kind liberaler als Mutter

	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	10	70	63	26	169
1	20.0	18.6	6.3	3.8	11.8
2	40.0	24.3	28.6	23.1	26.6
3	30.0	34.3	39.7	30.8	35.5
4 und mehr	10.0	22.9	25.4	42.2	26.1

χ^2 7.9, FG 3, $p < 2,5\%$ ¹⁾

In keinem Fall reagierten die Mütter bei mehr als sechs Situationen rigider als das Kind. Die Unterschiede zwischen der Mittelschicht und der Unterschicht sind signifikant. Je niedriger die Sozialschicht, desto häufiger billigte sich das Kind mehr Freiheit zu, als es die mütterliche Reaktion auf die gleiche Situation erwarten ließ. Während nur 40 % der Kinder aus der OM in mindestens drei Situationen liberaler reagierten als ihre Mütter, gilt das für 57.2 % der UM, 65,1 % der OU und sogar 73 % der UU.²⁾

Zum Abschluß dieses Exkurses sei noch einmal betont, daß der hier durchgeführte Vergleich der Reaktionen von Mutter und Kind auf die gleiche Situation trotz statistisch signifikanter Ergebnisse nicht überbewertet werden darf, da die zur Vergleichbarkeit notwendigen Manipulationen methodisch nur ungenügend legitimiert werden können. Trotz dieser Bedenken schien es sinnvoll, die Ergebnisse hier zu referieren, da aus ihnen Forschungsansätze zur weiteren Überprüfung der hier zur Diskussion gestellten Hypothesen abgeleitet werden können.

1) Gilt nur für MS - US.

2) Die Wahl einer liberaleren Antwort durch das Kind in mindestens vier Situationen findet sich bei 10 % der OM, 22.9 % der UM, 25.4 % der OU und sogar 42.2 % der UU.

4.3 Bedeutung der Autorität im Vorschulalter für die politische Sozialisation

Als Ergebnis der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Problem der politischen Sozialisation im Vorschulalter und der Bedeutung der Autorität für diesen Prozeß war ein Katalog von Hypothesen zusammengestellt worden.¹⁾ Ob und inwieweit diese Hypothesen durch die Befunde der empirischen Untersuchung gestützt und erhärtet werden, soll nun noch einmal im Zusammenhang untersucht werden. Außerdem erscheint es notwendig und sinnvoll, die Problematik politischer Sozialisation in der Grundschule und die Notwendigkeit weiterer Forschungsarbeit zur politischen Sozialisation im Vorschul- und Grundschulalter aufzuzeigen.

4.31 Autorität oder Selbstbestimmung - zur politischen Sozialisation im Vorschulalter

Versteht man unter patriarchalischer Einstellung eine positive Einstellung zu Autoritätspersonen, von denen die "richtige" und erfolgreiche Bewältigung von undurchschau-baren und risikoreichen Situationen erwartet wird²⁾, so läßt sich die Hypothese, daß bei sechsjährigen Kindern in der BRD heute nicht von einer ausschließlich patriarchalischen Einstellung gesprochen werden kann³⁾, durch die hier ermittelten empirischen Ergebnisse nur teilweise bestätigen und erhärten, denn es wurde vor allem nach der Bedeutung der mütterlichen Autorität gefragt und nach der Bedeutung der von ihr vertretenen Normen und Verhaltensmuster. Dabei ergab sich, daß normative Autorität im Bewußtsein der Sechsjährigen bereits eine wichtige Rolle spielt. Im Bewußtsein der Kinder aus der Mittelschicht hat sie teilweise sogar mehr Gewicht als die Autorität von Personen. Dieses Bewußtsein der Autoritätsansprüche von Normen und Verhaltens-

1) Vgl. S. 68-71 dieser Arbeit.

2) Vgl. Lenné, a.a.O., S. 42

3) Vgl. S. 68 dieser Arbeit.

mustern läßt sich nicht ausschließlich durch die Autorität der sie kontrollierenden Personen erklären, sondern scheint verstärkt zu werden durch abstrakte Vorstellungen willkürlicher Autorität. Danach wäre Patriarchalismus zwar eine notwendige, jedoch keine hinreichende Charakterisierung der Einstellungen der Vorschulkinder zur Autorität, - eine Hypothese, die überprüft werden müßte durch Untersuchungen, die speziell nach dem Anteil der Autorität forschen, der sich im Bewußtsein der Kinder als nicht konkretisierbar, sondern als diffus und unverständlich darstellt.

Vorschulkinder erfahren die Realität ihrer familiären und auch der weiteren Umgebung nur durch Autorität vermittelt. Diese Hypothese¹⁾ wird vor allem durch solche Befragungsergebnisse bestätigt, die die Verstärkung vorhandener Sachzwänge durch Autorität widerspiegeln.²⁾ Danach leben die Kinder ständig in Bewußtsein möglicher Eingriffe einer Autoritätsperson und die Mütter halten solche Eingriffe für notwendig, wenigstens solange das Kind noch nicht fähig ist, durch selbständige Anwendung von Normen im Sinne der Autoritätsperson zu handeln. Die Möglichkeit, Realität direkt zu erfahren und selbständig zu erkunden, erweist sich als massiv eingeschränkt. Selbstbestimmung wird erst möglich, wenn Autorität bereits wirksam war und dadurch Grenzen und Richtung der Entscheidung nicht mehr in vollem Umfang durch das Kind selbst-bestimmt werden können. Erinnerung sei noch einmal an das Ergebnis auf die Frage, in welchem Umfang sich ein Kind seine Spielkameraden selbst aussuchen kann. Dabei hatte sich gezeigt, daß die Lebensbereiche "Familie" und "außerfamiliäre Sozialkontakte" sich in Bewußtsein der Kinder als notwendigerweise durch Autorität vermittelt darstellten. An diesem Beispiel wird deutlich, daß die Möglichkeiten, durch spontane Aktivität die Realität den eigenen Bedürfnissen anzupassen, d.h. selbständig zwischen der Realität und den eigenen Antrieben

1) Vgl. S. 68 dieser Arbeit.

2) Vgl. vor allem die Ergebnisse zu den Situationen 11 bis 14, Kap. 5.21 im Anhang.

zu vermitteln, in Bewußtsein des Kindes so weit eingeschränkt sind, daß seine Bereitschaft zu solcher Aktivität sinnlos erscheinen muß. Die Folge für die politische Sozialisation könnte sein, daß die Fähigkeit, Diskrepanzen zwischen gesellschaftlicher Realität und eigenen Bedürfnissen zu erfahren und die Ursachen rational zu analysieren, nicht oder nur so mangelhaft ausgebildet wird, daß man die Autoritätsstrukturen als gegeben hinnimmt und sich ihnen - mehr oder minder bewußt - anpaßt und unterordnet.

Autorität trägt im Bewußtsein sechsjähriger Kinder biologistische Züge. Auch diese Hypothese¹⁾ läßt sich durch die empirischen Ergebnisse teilweise erhärten. Als Ergebnis der Kinderbefragung war festgestellt worden, daß die Reaktionen der Kinder eine Anerkennungs- und Anpassungsbereitschaft gegenüber der Autorität widerspiegeln, die in ihrer unkontrollierten, ja fast willkürlichen Art an Adaptationsvorgänge des Organismus erinnert. Diese positive Einstellung gegenüber jeglicher Autorität und das Verständnis der Autorität als unveränderlich im Sinne von Naturgesetzlichkeit konnte im Rahmen der hier vorgelegten Untersuchung allerdings nur an wenigen Beispielen, die - bis auf die Fragen zum Rollenbild des Polizisten - ausschließlich den Bereichen Familie und Schule entnommen waren, überprüft werden. Inwieweit von hier aus generalisierende Aussagen über die Einstellung zu gesellschaftlich-politischer Autorität überhaupt möglich sind, erscheint zumindest fraglich, da die Untersuchung zu wenig Fragen dieser Art enthielt. Auch in diesem Fall müßten gezielte Spezialuntersuchungen nachfolgen.

Eine weitere Hypothese scheint sich durch die Befragungsergebnisse in besonderem Maße bestätigen zu lassen: Sechsjährige Kinder haben nicht gelernt, Autorität auf ihre Notwendigkeit und Funktion hin zu befragen.²⁾ Alle Aussagen, die eine distanzierte Haltung gegenüber der Autorität wiedergeben und Anerkennung von erwiesener Legitimität der Autori-

1) Vgl. S. 69 dieser Arbeit.

2) Vgl. S. 69 dieser Arbeit.

tätsansprüche abhängig machen,¹⁾ wurden selten gewählt, am häufigsten von Kindern aus der UU, deren Reaktionen sich als in besonderem Maße widersprüchlich und nicht realitätskonform erwiesen hatten, d.h. weder von den Kindern aus der UU, die differenzierende Aussagen wie "Was der Lehrer (Polizist) sagt, ist manchmal richtig." oder "Es kommt darauf an, was der Polizist sagt. Manchmal muß man gehorchen und manchmal nicht." häufiger wählten, noch von den Kindern, die sich eindeutig für autoritäre Antworten entschieden, kann erwartet werden, daß sie zum "taktisch richtigen Ungehorsam"²⁾ befähigt wurden. Sie haben nicht einmal in Ansätzen gelernt, reale Ursachen ihrer Beeinträchtigungen und Versagungen zu untersuchen, über die Legitimation von Autoritätsansprüchen zu reflektieren, die eigenen Aggressionen zu ertragen und in zielgerichtete Aktivität umzusetzen. Gerade das aber wäre Voraussetzung, wenn Mündigkeit und mögliche Emanzipation in politischem Handeln wirksam werden soll. Das gilt in vollem Umfang auch für die Übernahme bzw. Internalisierung von Normen. Eine distanzierte Anwendung der Normen oder eine Verweigerung von Anpassungsakten scheint kaum möglich, wenn man die rigiden, Bestrafung für abweichendes Verhalten fordernden Reaktionen der Kinder, vor allem der Kinder aus der Mittelschicht, beachtet. In ihrem Bewußtsein scheint normative Autorität eher durch den Satz "Das ist halt so, das gehört sich so!" gekennzeichnet als durch die Frage "Was ist in dieser Situation das richtige?".³⁾

1) Vgl. z.B.: Situation 9, 15, 16 und 17, jeweils die erste Aussage des Kinderfragebogens.

2) Brückner, a.a.O., S. 75

3) Auf die Frage "Wer sagt, daß man das nicht tun darf?" (4. Teil des Kinderfragebogens in der Hauptuntersuchung) antworteten mehrere Kinder: "Das sagt niemand! Das weiß man!", auf die Frage "Warum darf man das nicht?" (Gruppeninterview der Voruntersuchung): "... weil man das nicht darf!".

In diesem Zusammenhang muß noch einmal auf das Ergebnis der Elternbefragung hingewiesen werden, wonach Ehrlichkeit das am meisten erwünschte, Lüge das am meisten verabscheute Verhalten ist. Diese uneingeschränkte, die Situation nicht berücksichtigende Forderung nach Ehrlichkeit, ist jedoch nicht reversibel, d. h. sie kann nur von der Autoritätsperson gegenüber dem Kind, nicht jedoch von Kind gegenüber der Autoritätsperson durchgesetzt werden. Auf die politische Sozialisation übertragen könnte das bedeuten: politische Autorität ist jederzeit befugt, Auskunft zu verlangen, der einzelne ist gezwungen, richtige Informationen zu liefern, selbst wenn diese gegen ihn ausgenutzt werden können. Die Folge wäre dann nicht eine Befähigung zum taktisch richtigen Einsatz vorhandener Informationen zur Durchsetzung der eigenen Ziele und Interessen, sondern entweder das Gefühl, "denen da oben" ausgeliefert zu sein, ohne etwas ändern zu können und zu wollen, oder die Verschleierung politischer Realitäten und Machtverhältnisse durch eine "Partnerschaftsideologie"¹⁾, die politischen Kampf als "ehrlische" Auseinandersetzung unter Gleichen verstanden wissen will. Nimmt man zu dieser Forderung nach Ehrlichkeit als situationsunabhängigem Wert noch das Ergebnis der Elternbefragung hinzu, wonach Kinder "vor allen Respekt" haben und "gehorchen" müssen, so kann es nicht verwundern, daß bei allen befragten Vorschulkindern eine unkontrollierte Adaptationsbereitschaft gegenüber jeglicher Autorität festgestellt wurde, Selbstbestimmung in ihrem Bewußtsein also nur innerhalb autoritär gesetzter Grenzen möglich ist.

Die Einstellung der Kinder zur Autorität weist jedoch entsprechend der unterschiedlichen sozio-ökonomischen und

1) Cetingir, Dr.: Wandel und der politischen Erziehung - Partnerschaft als pädagogische Aufgabe, 1. Aufl., 1951, 3. Aufl. Stuttgart 1956 unter dem Titel "Partnerschaft"; vgl. die Zusammenfassung der Diskussion und die Zusammenstellung der relevanten Literatur in: Zur Parteilichkeit politischer Bildung, a.a.O., S. 7 ff.

sozio-kulturellen Bedingungen ihrer Sozialisation bedeutsame Modifikationen auf. Je höher die Sozialschicht, umso mehr Bedeutung kommt in Bewußtsein der Kinder der normativen Autorität zu. Je niedriger die Sozialschicht, desto mehr Bedeutung kommt personaler Autorität zu. Die Hypothese, daß Kinder aus der Mittelschicht eher bereit sind, die Autorität von Normen anzuerkennen und ihre Einhaltung selbst zu kontrollieren,¹⁾ erwies sich - soweit es im Rahmen dieser Untersuchung überprüft werden konnte - als richtig, und es bestätigte sich auch, daß Unterschichtenkinder von der Kontrolle durch Autoritätspersonen abhängig sind. Die Annahme, daß Unterschichtenkinder eher dazu neigen, durch Konditionierung auferlegte Normen reaktiv anzuwenden, Mittelschichtenkinder eher dazu, aufgrund von rigide verinnerlichten Normen zu handeln,²⁾ mußte jedoch noch eingehender untersucht werden, zumal aus den Befragungsergebnissen nicht auf das tatsächliche Verhalten geschlossen werden darf.

Besonders eindrucksvoll läßt sich durch die Befragungsergebnisse die Hypothese erhärten, daß Mittelschichtenkinder aufgrund einer bereits teilweise vollzogenen Verinnerlichung von Normen eher bereit und in der Lage sind, Autoritätsansprüche auch außerhalb der Familie zu erfassen und zu antizipieren, während Unterschichtenkinder aufgrund ihrer Abhängigkeit von der Kontrolle durch Autoritätspersonen unsicher und widersprüchlich reagieren.³⁾ Eventuell auftretende "anti-autoritäre" Reaktionen von Unterschichtenkindern entbehren der Realitätskontrolle und der Zielgerichtetheit. Auf die politische Sozialisation übertragen könnte das bedeuten, daß durch die Sozialisation in der Unterschicht eine Einstellung zu politischer Autorität vorbereitet wird, die sowohl durch irrationales, realitäts-

1) Vgl. S. 70 dieser Arbeit.

2) Vgl. die Vorlesung von Habermas zur Sozialisation, a.a.O., S. 11 und die entsprechende Hypothese S. 70 dieser Arbeit.

3) Vgl. S.70/71 dieser Arbeit.

fremdes Aufbegehren gegen vorhandene Macht- und Autoritätsstrukturen als auch durch die Bereitschaft zu Ingegnung an und Unterordnung unter Autoritätsansprüche gekennzeichnet ist. Passiver Schicksalsglaube und Fatalismus einerseits und andererseits die Möglichkeit progromartiger Ausbrüche - nicht gegenüber den Ursachen der eigenen Frustrationen, sondern gegen Schwächere, gegen Außensitzer und Minderheiten - könnten die Folge sein.¹⁾ Ungleichheit kann die starke Abhängigkeit von Normen in der Mittelschicht dazu führen, daß auch im politischen Bereich die Einhaltung von Normen bedingungslos gefordert und praktiziert wird, ohne sie jeweils auf Notwendigkeit und Legitimität hin zu überprüfen. Innerhalb der Ordnung und um der Ordnung willen kann Ungleichheit perpetuiert, Unmenschlichkeit praktiziert werden.²⁾

Zur unkontrollierten Adaptationsbereitschaft gegenüber jeglicher Autorität kommt also bei Unterschichtenkindern eine weitgehend unkontrollierte, bei Mittelschichtenkindern eine durch Normbewußtsein rationalisierte Aggressionsbereitschaft hinzu. Die Unfähigkeit, die eigenen Aggressionen ohne Angst zu ertragen und in gezielte Aktivität umzusetzen, verstärkt wiederum die Abhängigkeit von personaler und normativer Autorität, zumal erwartet werden kann, daß sekundäre Sozialisationseinflüsse außerhalb der Familie weniger modifizierend als verstärkend wirken.

Verbunden mit einer - in dieser Befragung bestätigten - mangelhaften Informiertheit der Kinder über das gesellschaftlich-politische System, in dem sie leben, scheinen

1) Vgl. die von Cevermann genannten Untersuchungsergebnisse: Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens, in: *Erzählung und Lernen*, a.a.O., S. 307; vgl. auch Mitscherlich, *Aggression und Anpassung*, a.a.O., vor allem S. 111/112.

2) Hingewiesen sei hier nur auf die Veröffentlichung des Hamburger Volkskundleres Wendt, der an der "Nacht" willen Millionen kalkuliert, brutale Strafmassnahmen für die familiäre Disziplin fordert: Wendt, a.: 'Schläge' als Strafe, ein Bestandteil der Pädagogik in volkshändlerischer Sicht, Hamburg 1964; vgl. auch die Kritik an dieser Schrift durch Klaus Gorn: *Die nur oder niemals, Schlagrituale und ihre gesellschaftliche Funktion*, a.a.O.

sich hier Tendenzen abzuzeichnen, die der Aufrechterhaltung und Reproduktion vorhandener Autoritätsstrukturen dienlich sind. Es scheint sich auch zu bestätigen, daß politische Sozialisation nicht notwendigerweise der politischen Autoritätsfiguren und Symbole bedarf, um durch Identifikation die Anerkennung und Aufrechterhaltung des politischen Systems zu gewährleisten,¹⁾ da erwartet werden muß, daß die positive Einstellung zu personaler und normativer Autorität auf gesellschaftliche und politische Autoritäten übertragen wird, - eine Hypothese, die allerdings im Rahmen der hier vorgelegten Arbeit nur in einigen Punkten am Rollenbild des Polizisten nachgewiesen werden konnte. Es zeigte sich dabei sowohl die Unsicherheit und Widersprüchlichkeit der Unterschichtenkinder bei der Reaktion auf antizipierte Autoritätsansprüche, als auch die deutliche Bevorzugung von Aussagen, die in besonders rigider Weise Autoritätsansprüche charakterisieren, seitens der Mittelschichtenkinder. Verhalten, das vorhandenen Normen widerspricht oder gegen die Autorität des Polizisten gerichtet ist, wurde von ihnen heftiger abgelehnt als von Unterschichtenkindern. Eine Identifizierung mit dem politischen System scheint sich in der Mittelschicht leichter herzustellen als in der Unterschicht, in der die Reaktionen auf eine stärkere Identifizierung mit der eigenen Familie bzw. der eigenen Schicht schließen lassen.²⁾

Das bisher Gesagte bedarf jedoch einer Einschränkung. Man kann nicht davon ausgehen, daß die Einstellungen und Verhaltensdispositionen sechsjähriger Kinder bereits so festgelegt sind, daß eine Beeinflussung durch sekundäre Sozialisationseinflüsse keine Änderungen mehr bewirken könnte. Horkheimer stellt dazu fest: "Die Erlebnisse, die ein Mensch in seiner frühen Kindheit und Jugend hat, sind für die Bildung des Charakters von größerer Bedeutung als die Erlebnisse späterer Jahre. Nicht so, daß Kindheitserleb-

1) Vgl. S. 71 dieser Arbeit.

2) Vgl. u.a.: Hollenhauer, Sozialisation und Schulerfolg, in Begabung und Lernen, a.a.O., S. 281

nisse den Charakter in einer Weise determinierten, daß spätere Erlebnisse ihn nicht mehr zu ändern vermöchten ..., aber sie schaffen doch Dispositionen, die eine relative Schwerfälligkeit und Trägheit des psychischen Apparates realen Veränderungen gegenüber bewirken".¹⁾

Das heißt für unser Problem, eine Beeinflussung und ggf. auch Veränderung von Einstellungen gegenüber der politischen Autorität könnte möglich sein, wenn man die Voraussetzungen, die die Kinder mitbringen, beachtet und wenn es gelingt, Sozialisationsbedingungen zu schaffen, die nicht ausschließlich "die bewußte und unbewußte, jeden Schritt des Einzelnen mitbestimmende Fähigkeit, sich ein- und unterzuordnen, die Eigenschaft, bestehende Verhältnisse als solche im Denken und Handeln zu bejahen, in Abhängigkeit von fremdem Willen zu leben, kurz, die Autorität als ein Kennzeichen der gesamten Existenz"²⁾ verstärken, sondern Gegenkräfte freisetzen.

4.32 Problemaufriß zur politischen Sozialisation in der Grundschule

Wenn zutrifft, daß die Einstellungen der Schulanfänger zur Autorität, wie sie in der familiären Sozialisation geprägt wurden, auf eine unkontrollierte Adaptationsbereitschaft schließen lassen, dann stellt sich die Frage, was sich mit dem Eintritt in die Schule ändert. Hier kann prinzipiell zweierlei unterschieden werden:

- (1) Das Kind tritt in neue Autoritätsbeziehungen ein. Die Autoritätsstruktur der Schule stellt Anforderungen und erzwingt ihre Durchsetzung. Durch das Schulsystem selbst wird latente politische Sozialisation wirksam.
- (2) Das Kind wird mit Unterrichtsinhalten konfrontiert. Es lernt Zusammenhänge seiner Umwelt durchschauen und verstehen. Grundschulunterricht bedeutet zugleich manifeste politische Sozialisation.

1) Horkheimer, Autorität und Familie, a.a.O., S. 85/86

2) Horkheimer, ebda. S. 22

Wenn die Schüler in der Grundschule und durch die Grundschule befähigt werden sollen, bei jedem Anpassungsakt zu überprüfen, warum er verlangt wird, ob er notwendig ist und wem die damit anerkannte Autorität nützt, dann dürften weder Organisation und Autoritätsstruktur der Schule noch die Inhalte des Unterrichts fordern und prämiieren, was den Kindern in der vorschulischen Sozialisation vermittelt wurde: die Abhängigkeit von der Autorität und die Unfähigkeit, ohne Lenkung durch Autorität sich selbständig und kritisch mit der Realität auseinanderzusetzen. Vielmehr hätte die schulische Sozialisation gegenüber der Tendenz "des allgemeinen Konformismus vorweg eher die Aufgabe, Widerstand zu kräftigen als Autorität zu verstärken"¹⁾.

An den Beispielen, die in der hier vorgelegten Arbeit untersucht wurden, konkretisiert, würde das bedeuten: Es müßte jedem Kind in der Grundschule möglich sein

- räumliche und zeitliche Bedingungen seiner Arbeit den eigenen Bedürfnissen und Antrieben anzupassen,
- die Realität seiner Umwelt in direktem Umgang zu erfahren und reflektierend zu erkunden,
- Sozialkontakte wie kollektives Spielen und Arbeiten selbständig zu erproben,
- den Antrieben seiner Wissbegierde direkt und aktiv nachzugeben,
- Normen und Regeln für das Verhalten nicht passiv zu übernehmen, sondern aktiv zu erproben und ggf. zu verwerfen,
- Autoritäten einzusetzen und abzusetzen, d.h. die Delegation und Kontrolle von Macht zu üben.

Bereits diese Zusammenstellung, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Systematisierung nach Prioritäten erheben kann, macht deutlich, daß die derzeitige Struktur der Grundschule denkbar ungeeignet ist, um dem Kind die Möglichkeit der Selbstbestimmung und die Gelegenheit für "nicht-autoritäre" Erfahrungen zu bieten. Von wenigen Schulversuchen und mehr oder minder zufällig entstandenen

¹⁾ Adorno, in: Erziehung zur Mündigkeit, a.a.O., S. 115

Ausnahmen abgesehen, - die heutige Grundschule

- erzwingt die Einhaltung von Zeitregeln. Pausen sind nicht möglich, wenn die Bedürfnisse der Kinder oder der Arbeitsrhythmus sie erfordern, sondern müssen der Pausenordnung der Schule entsprechend eingehalten werden;
- verhindert jede Bewegungsfreiheit während des Unterrichts, da zu kleine Klassenräume und zu hohe Klassenfrequenzen aus einem Klassen-Raum eine Ansammlung von Tischen und Stühlen werden lassen;
- bietet keine Möglichkeit zum freien und selbständigen Umgang mit Menschen und Dingen, da Raumgestaltung, Zeitplan und Klassenfrequenz den auf die Autoritätsperson des Lehrers gerichteten Frontalunterricht erzwingen.¹⁾

Die Erwartungen der Kinder gegenüber der Autorität können also nicht abgebaut oder revidiert, sondern müssen bestätigt werden, da alle Entscheidungen über den Lehrer laufen und die Kinder in der von Sachzwängen, Verhaltensregeln und Leistungsanforderungen bestimmten Umwelt der Schule - wenn überhaupt - nur mit Hilfe des Lehrers und durch Anerkennung seiner Autorität Befriedigung erfahren können. Jeder Schritt der Arbeit, jede Verstärkung oder negative Kritik einer Leistung vollzieht sich durch den Lehrer. Der Schüler wird geführt, bekommt gesagt, was richtig ist, was er tun soll und darf, ohne daß ihm die Möglichkeit geboten wird, Gegenargumente zu formulieren, Alternativen zu bedenken und ggf. durchzusetzen.

Alles bisher Gesagte bezieht sich auf die Struktur der Grundschule und läßt sich nur zu einem geringen Teil mildern, wenn der Lehrer eine "Dämonisierung" dieser Zwänge zu vermeiden sucht. Hinzu kommt aber, daß die Inhalte des Grundschulunterrichts erst in letzter Zeit einer kritischen

1) Hingewiesen sei hier noch einmal auf den Fotoband "Vorschulkinder", a.a.O.: Für kaum mehr als 20 Kinder stehen in der J.F. Kennedy-Schule in Berlin zur Verfügung: ein Lehrer mit Spezialausbildung, eine Helferin, ein großer Raum, der durch Unterteilung in mehrere Spezialräume für physikalische Experimente, in Lese- und Spielzimmer aufgeteilt werden kann, vielfältige Arbeitsmittel und Materialien, mit denen die Kinder selbständig experimentieren können.

Analyse unterzogen werden. Bisher wurde und wird auf kognitiver Ebene fortgesetzt, was die Autoritätsstruktur bereits bewirkt: unreflektierte Anpassung an Ordnungs- und Autoritätsvorstellungen, denn "wo immer es möglich ist, sollen ihm (dem Kind, G.B.) die Lebensordnungen der Heimat, die Bindungen in Gemeinschaften und Betrieben, in Geschlechterfolgen, in Sitte und Brauch deutlich werden".¹⁾ Die Inhalte der Heimatkunde in Sinne der hier zitierten Bildungspläne und die entsprechenden Inhalte von Fibeln und Lesebüchern bleiben "unpolitisch" und wirken gerade dadurch "politisch bildend": sie fixieren und verstärken die fraglose Hinnahme vorhandener gesellschaftlicher Bedingungen im Sinne von Naturgesetzlichkeit, während gefordert werden müßte, daß ein Kind in der Grundschule lernt

- gesellschaftliche Phänomene wie Manipulation zu durchschauen,
- Interessenkonflikte angstlos zu ertragen und adäquate Lösungen zu suchen,
- Widerstand gegen Normen und Autoritätspersonen rational zu kalkulieren und durchzusetzen,
- ökonomische und psychologische Bedingungen sozialer und gesellschaftlicher Verhältnisse zu erkennen.

Solchen Forderungen wurde bisher entgegengehalten, daß die Entwicklungsstufe der Kinder das nicht zulasse, während die Abhängigkeit der bisher als altersspezifisch eingestuften Verhaltensweisen von sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Variablen durch die Sozialisationsforschung zunehmend wahrscheinlicher gemacht werden konnte.²⁾

Die Grundschule war in ihrer ursprünglichen Konzeption gedacht als Möglichkeit, Privilegien wie die Vorschulen zur

1) Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen, II B Das Bildungsgut der Volksschule, Wiesbaden 1957, S. 162
Diese Bildungspläne sind heute noch gültig

2) Vgl. Hollenhauer, Sozialisation und Schulerfolg, in: Begabung und Lernen, a.a.O., S. 276

Vorbereitung auf den Besuch höherer Schulen abzubauen.¹⁾ Heute besteht jedoch die Gefahr, daß die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern aus der Mittelschicht vom ersten Schultag an verstärkt werden, während die Kinder aus der Unterschicht sowohl in bezug auf die geforderten und prämierten Leistungen als auch in bezug auf Verhaltensmuster und Einstellungen zur Autorität sehr früh in Widerspruch und Konflikt zu den Erwartungen der Schule geraten. Struktur und Lerninhalte der Grundschule bieten weder die Möglichkeit, Kinder aus der Unterschicht zu befähigen, ihre Unsicherheit gegenüber der Autorität und ihre gleichzeitige Abhängigkeit von der Autorität durch eine distanzierte Haltung zu ersetzen, Aggression angstfrei zu ertragen und in zielgerichtete Aktivität umzusetzen, noch werden die Kinder aus der Mittelschicht befähigt, ihre rigide Bindung an Normen und Verhaltensregeln inhaltlich an konkreten Situationen zu überprüfen und in Frage zu stellen. Wenn man bedenkt, welche Möglichkeiten für einen freieren Grundschulunterricht, der erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigen und emanzipatorische Zielsetzungen verwirklichen kann, bereits seit der reformpädagogischen Bewegung zu Beginn dieses Jahrhunderts erprobt worden sind, so muß heute von einem "Anachronismus Grundschule"²⁾ gesprochen werden.

4.33 Notwendige Forschung zur politischen Sozialisation im Vorschul- und Grundschulalter

In der hier vorgelegten Untersuchung zur Bedeutung der Autorität im Bewußtsein von Vorschulkindern und den möglichen Auswirkungen auf die politische Sozialisation wurden viele Hypothesen zur Diskussion gestellt, ohne daß Verifikation

-
- 1) Art. 146 der Weimarer Verfassung, vgl. Schwartz, E.: Für die Grundstufe einer Gesamtschule, darin vor allem: "Die Grundschule von Weimar", in: Grundschulkongreß '69, Bd. 1 Begabung und Lernen im Kindesalter, a.a.O., S.14-19
- 2) Titel einer Sendung aus der Reihe "Unsere Lehrer", 3. Fernsehprogramm des Hessischen Rundfunks

oder Falsifikation versucht wurde oder möglich war. Es mußten jetzt jeweils Einzeluntersuchungen zur Überprüfung einer oder weniger Hypothesen nachfolgen. Um ein Beispiel herauszugreifen: Es wurde behauptet, daß die Einstellung der Kinder zur Autorität nicht ausschließlich patriarchalisch sei, sondern daß an die Stelle des Vaters als wichtigstem Autoritätsträger in Bewußtsein der Kinder abstrakte Vorstellungen willkürlicher Autorität getreten sind.¹⁾ Das könnte u.U. überprüft werden an der Bedeutung des Mediums Fernsehen als Vermittlungsinstanz unerhellter Autorität.²⁾ Dazu wäre u.a. folgende Forschungsarbeit notwendig:

- Analyse von Fernsehfilmen aus dem Nachmittagsprogramm sowie des Programmaufbaus selbst,
- Kontrolle des Fernsehkonsums einer nach Alter, Sozial-schicht und Wohnortgröße repräsentativen Gruppe von Kindern,
- Wirkung der Filme auf das Bewußtsein der Kinder.

Außerdem erscheint es notwendig, nicht nur die Bedeutung der Autorität, sondern auch andere Faktoren der politischen Sozialisation zu untersuchen. So könnte es für die politische Sozialisation von großer Bedeutung sein, ob, mit welchem Ziel und durch welche Mittel Kinder der verschiedenen Sozialschichten darauf vorbereitet werden, mehrdeutige Situationen als solche zu erkennen, zu ertragen und adäquate Lösungen zu suchen. Ähnliches gilt für die in der Arbeit bereits erwähnte Frage nach der Wahrnehmung von Modeerscheinungen und deren Bedeutung für politische Einstellungen.³⁾

Während alles bisher Gesagte sich auf die latente politische Sozialisation bezieht - und es steht zu erwarten, daß nur ein Bruchteil relevanter Faktoren genannt wurde - müßte darüber hinaus untersucht werden, ob und inwieweit in der vorschulischen Sozialisation durch Bemerkungen der Eltern, Informationen des Fernsehens u.ä.m. politische Sozialisation sich in manifester Form vollzieht. So konnte im Rahmen

1) Vgl. S. 68 dieser Arbeit.

2) Vgl. S. 122/123 dieser Arbeit.

3) Vgl. S. 79 dieser Arbeit.

der hier vorgelegten Arbeit nicht untersucht werden, was Vorschulkinder von politischen Symbolen, von Autoritätspersonen und Institutionen politischer Art wissen und welche Bedeutung dieses Wissen für sie hat. Es mußte vielmehr festgestellt werden, daß mit den hier verwandten Methoden eine solche Untersuchung nicht möglich ist. Da erwartet werden kann, daß politische Informationen von Vorschulkindern nur bruchstückhaft und ohne Erkenntnis von Zusammenhängen hingenommen werden, wird es kaum möglich sein, diesen Teil der politischen Sozialisation ohne aufwendigere Methoden wie Intensivinterviews oder teilnehmende Beobachtung zu erforschen.

Die Forschung zur politischen Sozialisation im Vorschulalter mußte durch entsprechende Untersuchungen in der Grundschule ergänzt und erweitert werden. Dazu könnten beitragen:

- Untersuchungen zur Autoritätsstruktur der Grundschule und der Einstellungen der Schüler zu dieser Autoritätsstruktur einschließlich der vorhandenen Unterrichts- und Arbeitsformen,
- Untersuchungen zur latenten politischen Sozialisation in der Grundschule durch
 - Analyse von Lehr- und Bildungsplänen,
 - Analyse der Inhalte von Lehr- und Lernmittel,
 - Analyse konkreter Unterrichtsinhalte.

Nach intensiven Vorarbeiten wäre es notwendig, Untersuchungen in größerem Ausmaß - vergleichbar, wenn auch nach Ziel und Inhalt differierend, den amerikanischen Untersuchungen - durchzuführen, d.h. mit Hilfe standardisierter Befragungen bei einer repräsentativen Auswahl von Grundschulern vorhandenes Wissen und vorhandene Einstellungen zu erfassen und auf dieser Grundlage Unterrichtsforschung zu planen, die sich nicht darauf beschränkt, Vorhandenes festzuhalten, sondern untersucht, wie Kinder befähigt werden können, politische Realität adäquat zu erfassen und zu beeinflussen.

Insgesamt muß beachtet werden, daß über die Wirkung von politischem Wissen und von Einstellungen auf politisches

Verhalten bisher keine gesicherten Kenntnisse vorliegen. Verhaltensforschung in verschiedenen Altersstufen wäre dafür ebenso notwendig wie Längsschnittuntersuchungen, mit deren Hilfe mögliche Verhaltensänderungen und deren Ursachen erfaßt werden könnten. Nur so könnte es gelingen, den Prozeß politischer Sozialisation, der sich zur Zeit in der BRD "blind wie die bewußtlose Natur"¹⁾ vollzieht, wissenschaftlicher Analyse und gezielter Beeinflussung zugänglich zu machen.

1) Horkheimer, Autorität und Familie, a.a.O., S.34

5. ANHANG

5.1 Material für die Befragung

5.11 Brief an die Mütter von Schulanfängern

Sehr geehrte Frau

Ihr Kind wird im September dieses Jahres die Schule besuchen. Das ist ein wichtiger Abschnitt in seinem Leben. Es wird mit vielen anderen lernen, arbeiten und spielen und wird sich in eine neue Gemeinschaft von Gleichaltrigen und Erwachsenen einfügen müssen.

Wir haben die Absicht zu untersuchen, wie die Kinder selbst, die jetzt zur Schule kommen, ihre Rolle als Schüler sehen. Das zu wissen ist wichtig, weil der Lehrer den Kindern den Übergang nur dann erleichtern kann, wenn er selber ihre Erwartungen und Vorstellungen kennt. Um darüber Aufschluß zu erhalten, wollen wir Interviews mit den Kindern und ihren Müttern durchführen. Meine Bitte an Sie ist, sich und Ihr Kind für ein solches Interview zur Verfügung zu stellen. Ich darf Ihnen versichern, daß alle Angaben rein wissenschaftlichen Zwecken dienen und vollständig anonym bleiben werden.

Die Untersuchung wird geleitet von Frl. Gertrud Beck. Außerdem sind einige Studenten als Interviewer beteiligt. Frl. Beck arbeitet als Pädagogische Mitarbeiterin an der Abteilung für Erziehungswissenschaften in unserer Universität. Sie war mehrere Jahre lang als Lehrerin im 1. und 2. Schuljahr tätig und ist mit den Problemen dieser Entwicklungsstufe gut vertraut.

Herr/Frl. _____ wird sich erlauben, in den nächsten Tagen bei Ihnen vorzusprechen.

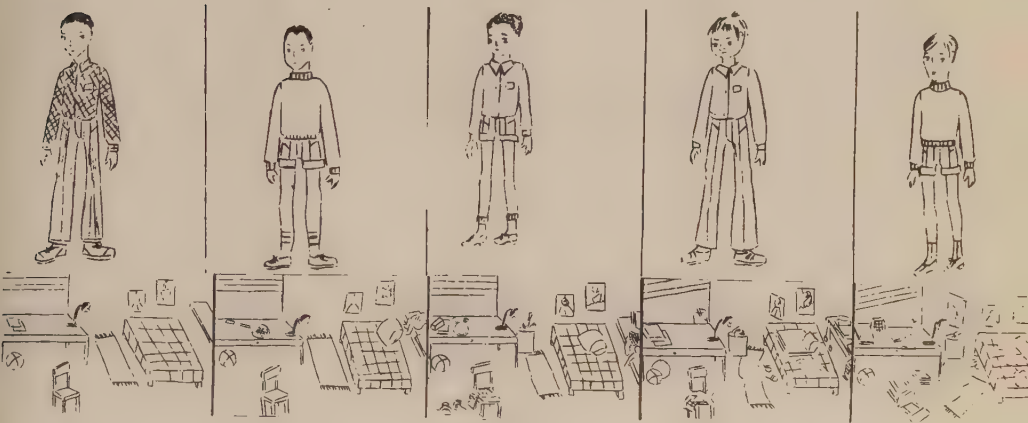
In der Hoffnung auf Ihre Mitarbeit und mit freundlichen Grüßen,

(Prof. Dr. Helge Pross)

5.12 Fragebogen für die Kinderbefragung

Teil 1: Bilderaufgaben

Hier sind 5 Bilder von Kindern. Lege sie bitte so hin, daß Du alle gut sehen kannst. - Und hier sind noch einmal 5 Bilder. Sie zeigen, wie es im Zimmer der 5 Kinder aussieht. Ich lege jetzt die Bilder von den Zimmern zu den Kindern, zu denen sie gehören: dieses Zimmer gehört zu diesem Kind, dieses ... 1)



Die 5 Kinder sitzen in der Schule zusammen an einem Tisch. Sie wollen nun ein Kind wählen, das soll der "Ordner" sein: Es soll das Papier zum Papierkorb bringen; es soll den anderen sagen: "Du mußt noch aufräumen!"; es soll dafür sorgen, daß am Tisch Ordnung ist.

- Welches von den 5 Kindern würdest Du wählen, damit es am Tisch für Ordnung sorgt?
- Welches Kind soll auf keinen Fall zum Ordner gewählt werden?

1) Jungen erhielten Bilder von Jungen, Mädchen Bilder von Mädchen. Die zweite Bilderreihe wurde an die vom Kind gewählte Reihenfolge der ersten Bilderreihe angepaßt, jedoch jeweils in der oben wiedergegebenen Zuordnung.

Jedes von diesem 5 Kindern hat beim Basteln einen Fisch aus schwarzem Papier ausgeschnitten. Dieses Kind hat diesen Fisch ausgeschnitten, dieses ...



Nun wollen die fünf Kinder ein Kind wählen, das soll beim Basteln der Führer sein: Es soll die Scheren und das Papier austeilen, den anderen Kindern sagen, was sie machen sollen und ihnen helfen.

- a) Wen würdest Du wählen, damit er beim Basteln der Führer sein soll?
- b) Wer soll auf keinen Fall zum Führer beim Basteln gewählt werden?

Bitte, lege die Bilder in der Reihenfolge, wie sie Dir am besten gefallen. Wer Dir am besten gefällt, den legst Du hier vorne hin. Wer Dir am wenigsten gefällt, den legst Du dort hin.

- a) Wer gefällt am besten?
- b) Wer gefällt am wenigsten?

Teil 2: Fragen nach dem Fernseh-Konsum

- a) Eine ganz andere Frage: Darfst Du manchmal Fernsehen gucken? 1)
- b) Welche Sendungen siehst Du am liebsten?
- c) Welche Sendungen hast Du sonst schon gesehen?

Teil 3: Statement-Katalog

Wir legen jetzt die Bilder von den fünf Kindern einmal zur Seite. Wenn wir ganz fertig sind, dann darfst Du Dir einige davon aussuchen und behalten. Die gehören dann Dir, und Du kannst damit machen, was Du willst.-

Hier sind noch einmal drei Bilder von Kindern. Diese Kinder heißen:

Petra (Peter)²⁾,
Ute (Uwe) und
Gabi (Martin).



Peter



Uwe



Martin



Petra



Ute



Gabi

Die drei Kinder unterhalten sich über verschiedene Sachen, z.B. über das Fernsehen, (bei Kindern, die nicht fernsehen dürfen: z.B. über das Spielen³⁾ -). Jeder von den dreien hat eine andere Meinung. Ich sag Dir jetzt einmal, was die drei über das Fernsehen (das Spielen) sagen, und dann sagst Du mir bitte, wer Deiner Meinung nach recht hat. Wenn Du nicht weißt, wer recht hat, dann kannst Du das sagen.

- 1) Wenn ja, folgte b) und c), wenn nein, der Teil 3.
- 2) Jungen erhielten Jungenbilder, Mädchen Mädchenbilder.
- 3) Wenn ein Kind angab, nicht fernsehen zu dürfen, wurde mit den Aussagen zu Situation 4 begonnen.

Situation 1:

- ... sagt: Nach dem Sandmännchen darf ich kein Fernsehen mehr gucken.
- ... sagt: Ich darf auch nach dem Sandmännchen immer Fernsehen gucken.
- ... sagt: Nach dem Sandmännchen darf ich nur manchmal Fernsehen gucken.

Keine Antwort¹⁾

Situation 2:

- ... Wenn ich Fernsehen gucken will, dann frage ich Mutter, ob ich den Apparat einschalten darf.
- ... Wenn ich Fernsehen gucken will, dann schalte ich einfach den Apparat ein.
- ... Wenn ich Fernsehen gucken darf, dann schaltet Mutter den Apparat ein.

Situation 3:

- ... Wenn Mutter nicht will, daß ich fernsehe, dann erklärt sie mir, warum ich nicht fernsehen darf.
- ... Wenn Mutter nicht will, daß ich fernsehe, dann muß ich gehorchen, sonst werde ich bestraft.
- ... Wenn Mutter nicht will, daß ich fernsehe, dann erlaubt sie mir dafür etwas anderes, was ich gern mache.

Situation 4:

- ... Wenn ich spiele, ruft Mutter mich nur, wenn sie mir etwas Wichtiges zu sagen hat.
- ... Wenn ich spiele, ruft Mutter oft, weil sie wissen will, was ich mache.
- ... Wenn ich spiele, ruft Mutter mich nie.

Situation 5:

- ... Wenn Mutter ruft, dann dauert es meist noch eine ganze Weile, bis ich aufhöre zu spielen.
- ... Wenn Mutter ruft, dann muß ich sofort aufhören zu spielen.
- ... Wenn Mutter ruft, dann muß ich sofort antworten, aber ich darf noch zu Ende spielen.

Situation 6:

- ... Ich darf keine fremden Kinder zum Spielen mit nach Hause bringen
- ... Ich darf alle Kinder, mit denen ich spielen will, mit nach Hause bringen.
- ... Ich darf nur die Kinder zum Spielen mit nach Hause bringen, die nett und ordentlich sind.

Situation 7:

- ... Wenn ich meine Spielsachen herumliegen lasse, dann schimpft Mutter.
- ... Wenn ich meine Spielsachen herumliegen lasse, sagt Mutter gar nichts.
- ... Wenn ich meine Spielsachen herumliegen lasse, werde ich bestraft.

1) Die Antwortkategorie "Keine Antwort" war im Originalfragebogen bei jeder Situation vorgegeben.

Situation 8:

- ... Meine Spielsachen muß ich ganz allein aufräumen.
- ... Meine Spielsachen muß ich selbst aufräumen, aber Mutter hilft mir dabei.
- ... Meine Spielsachen muß ich nicht aufräumen, das macht Mutter.

Situation 9:

- ... Wenn ich Geld geschenkt bekomme, muß ich es in die Sparsbüchse stecken.
- ... Wenn ich Geld geschenkt bekomme, darf ich damit machen, was ich will. Manchmal spare ich es und manchmal kaufe ich mir etwas dafür.
- ... Wenn ich Geld geschenkt bekomme, frage ich Mutter, ob ich es sparen muß oder ob ich mir etwas dafür kaufen darf.

Situation 10:

- ... Ich darf nur einkaufen, wenn Mutter dabei ist.
- ... Wenn ich einkaufen gehe, schreibt Mutter mir auf, was ich holen soll.
- ... Ich gehe immer allein einkaufen, Mutter sagt mir nur, was ich holen soll.

Situation 11:

- ... Bei uns stehen immer viele Sachen auf dem Tisch, und ich darf mir aussuchen, was ich essen will.
- ... Mutter fragt immer, was ich essen will, und das kocht sie dann.
- ... Ich muß immer essen, was Mutter mir auf den Teller legt.

Situation 12:

- ... Ich mache mich abends fertig zum Schlafengehen, bevor Mutter etwas sagt. Ich weiß nämlich, wann ich schlafen gehen muß.
- ... Wenn Mutter sagt: "Du gehst jetzt ins Bett", dann muß ich sofort gehorchen, sonst werde ich bestraft.
- ... Wenn Mutter sagt: "Es ist Zeit zum Schlafengehen", dann dauert es meist noch eine ganze Weile, bis ich im Bett bin.

Situation 13:

- ... Ich suche mir jeden Morgen heraus, was ich anziehen will, und dann frage ich Mutter, ob ich es anziehen darf.
- ... Meine Mutter sagt mir jeden Morgen, was ich anziehen soll und legt mir die Kleider bereit.
- ... Ich ziehe jeden Morgen an, was ich will, Mutter fragt nicht, was ich anziehe.

Situation 14:

- ... Gesicht und Hände wasche ich mir selbst, und meine Zähne putze ich auch selbst, aber sonst wäscht mich meine Mutter.
- ... Ich wasche mich morgens und abends selbst, aber Mutter guckt jedesmal nach, ob ich mich auch richtig gewaschen habe.
- ... Ich wasche mich ganz allein. Es guckt auch keiner nach, ob ich mich richtig gewaschen habe.

Du kommst doch bald in die Schule?! Die drei Kinder kommen auch bald in die Schule, und sie unterhalten sich nun darüber, wie es wohl in der Schule zugehen mag:

Situation 15:

- ... Wenn man in der Schule zu spät kommt, dann geht man zum Lehrer und entschuldigt sich.
- ... Es macht nichts, wenn man in der Schule zu spät kommt, man setzt sich einfach auf seinen Platz.
- ... In der Schule muß man immer pünktlich sein, sonst wird man bestraft.

Situation 16:

- ... Wenn man in der Schule auf's Klo muß, dann geht man einfach.
- ... Wenn man in der Schule auf's Klo muß, dann muß man den Lehrer fragen, ob man darf.
- ... Wenn man in der Schule auf's Klo muß, dann muß man warten, bis Pause ist.

Situation 17:

- ... Was der Lehrer den Kindern sagt, ist immer richtig.
- ... Was der Lehrer den Kindern sagt, ist manchmal falsch.
- ... Was der Lehrer den Kindern sagt, ist meistens richtig.

Situation 18:

- ... Wenn mich die anderen Kinder schubsen und ärgern, dann gehe ich weg und spiele allein.
- ... Wenn mich die anderen Kinder schubsen und ärgern, dann sage ich es dem Lehrer.
- ... Wenn mich die anderen Kinder schubsen und ärgern, das lasse ich mir nicht gefallen. Ich wehre mich und schlage drauf.

Teil 4: Bilderaufgaben

Ich zeige Dir jetzt noch einige Bilder. Auf jedem von diesen Bildern ist jemand, der tut etwas, was man nicht tun darf, und Du sollst herausfinden, wer etwas falsch macht.

Auf diesen vier Bildern ist immer ein Kind darauf, das macht etwas, was man nicht tun darf.



- a) Welches Kind ist das?
- b) Immer zwei von diesen Bildern passen gut zusammen. Welche sind das?
- c) Du hast ganz richtig gesagt, was die Kinder alles falsch machen. Jetzt habe ich noch eine Frage: Wer sagt denn, daß man das nicht machen darf?

Hier sind noch einmal vier Bilder. Auf jeden von diesen Bildern ist ein Erwachsener, der etwas falsch macht.



- Wer ist das?
- Immer zwei von diesen Bildern passen gut zusammen.
Welche sind das?
- Du hast ganz richtig gesagt, was die Leute alles falsch gemacht haben. Wer sagt, daß man das nicht machen darf, oder wo steht das?

Teil 5: Fragen über den Polizisten

Du hast sicher schon viel darüber gehört, was ein Polizist alles zu tun hat. Unsere drei Kinder finden den Beruf des Polizisten sehr interessant und unterhalten sich darüber:

Frage 1:

- ... Ein Polizist hat eine rote Uniform (einen roten Anzug) an.
- ... Ein Polizist hat eine blaue Uniform (einen blauen Anzug) an.
- ... Ein Polizist hat eine grüne Uniform (einen grünen Anzug) an.

Frage 2:

- ... Ein Polizist kann jeden bestrafen.
- ... Ein Polizist kann nur Kinder bestrafen.
- ... Ein Polizist kann überhaupt niemanden bestrafen, das kann nur ein Richter.

Frage 3:

- ... Jeder Polizist kann bestimmen, wer Auto fahren darf und wer nicht.
- ... Nur der Chef von der Polizei kann bestimmen, wer Auto fahren darf und wer nicht.
- ... Es gibt ein Buch, da steht drin, wer Autor fahren darf und wer nicht. Die Polizei gibt nur acht, daß die Leute auch tun, was in dem Buch steht.

Frage 4:

- ... Wenn ich einen Polizisten darum bitte, dann hilft er mir sofort.
- ... Wenn ich einen Polizisten darum bitte, dann wird er mir manchmal helfen und manchmal nicht.
- ... Ein Polizist kümmert sich nicht um Kinder wie mich. Er hat anderes zu tun.

Frage 5:

- ... Wenn ein Polizist etwas sagt, dann müssen die Kinder sofort gehorchen.
- ... Wenn ein Polizist etwas sagt, dann müssen alle Leute sofort gehorchen.
- ... Das kommt darauf an, was der Polizist sagt. Manchmal muß man gehorchen und manchmal nicht.

Frage 6:

- ... Ein Polizist weiß immer, was richtig ist.
- ... Ein Polizist weiß manchmal, was richtig ist.
- ... Ein Polizist weiß nie, was richtig ist.

5.13 Fragebogen für die Elternbefragung

Teil 1: Einleitungsfragen

1. Welchen Kindergarten hat Ihr Kind im Jahr vor der Einschulung besucht?
2. In welche Schule soll Ihr Kind eingeschult werden?

Teil 2: Erster Teil des Statement- Katalogs

Über die Erziehung von sechsjährigen Kindern gibt es verschiedene Meinungen. Auch darüber, wie man Kinder auf ihre Rolle als "Schüler" vorbereiten soll, kann man verschiedener Ansicht sein. Würden Sie mir bitte sagen, wie sehr Sie den Meinungen, die ich Ihnen jetzt nenne, zustimmen oder wie sehr Sie diese Meinungen ablehnen?!

Wie sehr Sie zustimmen oder ablehnen, das können Sie nach folgendem Muster 1) entscheiden: Auf diesem Blatt sehen Sie die Ziffern 1 bis 5. Jede dieser Ziffern hat eine besondere Bedeutung:

- Ziffer 1 bedeutet: Ich stimme dieser Meinung zu, und zwar in vollem Umfang und unter allen Umständen.
- Ziffer 2 bedeutet: Dieser Meinung stimme ich zu. Ich könnte mir aber Situationen denken, in denen ich anders entscheiden würde.
- Ziffer 3 bedeutet: Ich kann mich nicht entscheiden, ob ich dieser Meinung zustimme oder ob ich sie ablehne.
- Ziffer 4 bedeutet: Diese Meinung lehne ich ab. Ich könnte mir aber Situationen denken, in denen ich doch so entscheiden würde.
- Ziffer 5 bedeutet: Ich lehne diese Meinung ab, und zwar in vollem Umfang und unter allen Umständen

1) Jedem Befragten wurde ein Blatt mit den Antwortmöglichkeiten in die Hand gegeben, vgl. Fußnote 2), S. 99 dieser Arbeit.

Man kann sechsjährigen Kindern bereits erlauben, daß sie fernsehen.	1 2 3 4 5
Gesicht und Hände kann ein sechsjähriges Kind allein waschen. Es kann sich auch die Zähne putzen. Aber sonst muß es gewaschen werden.	1 2 3 4 5
Wenn Kinder beim Spielen sind, sollte man sie nicht stören.	1 2 3 4 5
Ein Schüler im 1. Schuljahr sollte nur auf seine eigene Leistung achten und sich nicht um die Leistungen seiner Mitschüler kümmern.	1 2 3 4 5
In Hof, im Garten oder auf der Straße kann mein Kind mit allen Kindern spielen.	1 2 3 4 5
Sechsjährige Kinder können ihre Spielsachen noch nicht allein aufräumen, das muß ein Erwachsener für sie tun.	1 2 3 4 5
Kinder müssen lernen, alles zu essen, was ihnen vorgesetzt wird.	1 2 3 4 5
Ein Kind, das in die Schule kommt, sollte wissen: "Wenn ich zu spät komme, das ist nicht so schlimm. Ich setze mich einfach auf meinen Platz.	1 2 3 4 5
Man sollte sich nicht um die Spielsachen der Kinder kümmern, selbst wenn sie einmal einiges herumliegen lassen.	1 2 3 4 5
Kinder haben am Fernsehapparat nichts zu suchen. Nur die Eltern sollten den Apparat einschalten.	1 2 3 4 5
Im 1. Schuljahr sollte ein Kind lernen, daß es nicht nur nützliche Ordnungen und Regeln für unser Zusammenleben gibt, sondern auch solche, die überflüssig sind.	1 2 3 4 5
Wenn man nicht will, daß die Kinder fernsehen, dann genügt ein Verbot. Kinder müssen lernen, sich einer solchen Entscheidung der Erwachsenen zu fügen.	1 2 3 4 5
Das Kind soll in der Schule anderen Kindern gegenüber seinen Willen durchsetzen, z.B. wenn es darum geht, welches Spiel in der Pause gespielt werden soll.	1 2 3 4 5
Nach der Kindersendung "Sandmännchen" sollten sechsjährige Kinder nicht mehr fernsehen.	1 2 3 4 5
Ein Kind, das in die Schule kommt, sollte wissen: "Was der Lehrer sagt, ist manchmal falsch".	1 2 3 4 5
Man muß einen sechsjährigen Kind jeden Tag genau sagen, was es anziehen soll.	1 2 3 4 5

Mein Kind darf nur solche Kinder zum Spielen mit in die Wohnung bringen, die einen netten und ordentlichen Eindruck machen.	1 2 3 4 5
Im 1. Schuljahr sollte ein Kind lernen, daß es auch falsche oder ungerechte Gesetze gibt.	1 2 3 4 5
Ein sechsjähriges Kind kann allein einkaufen gehen, denn es kann schon mit Wechselgeld umgehen.	1 2 3 4 5
Wenn man ein Kind ruft, sollte man sofortigen Gehorsam verlangen, auch wenn es gerade beim Spielen ist.	1 2 3 4 5
Wenn ein sechsjähriges Kind Geld geschenkt bekommt, dann sollte es selbst entscheiden, was es damit macht. Wenn es das Geld ausgeben will, sollte man es nicht daran hindern.	1 2 3 4 5
Ein Kind, das in die Schule kommt, sollte wissen: "Wenn ich während des Unterrichts aufs Klo muß, dann gehe ich einfach".	1 2 3 4 5
Wenn ein Kind im 1. Schuljahr von Mitschülern geschubst und geärgert wird, dann sollte es nicht versuchen, allein damit fertig zu werden, sondern den Lehrer oder ältere Schüler um Hilfe bitten.	1 2 3 4 5
Es ist gut, wenn ein Kind Freude am Kontakt mit anderen Kindern hat und sich um möglichst viele Freundschaften bemüht.	1 2 3 4 5
Ein Schüler im 1. Schuljahr muß vor allem Respekt vor dem Lehrer haben und ihm gehorchen.	1 2 3 4 5
Ein Kind soll vom ersten Schultag an wissen, daß auch ein Lehrer manchmal ein Wort falsch schreibt.	1 2 3 4 5
Wenn man das Kind abends auffordert, ins Bett zu gehen, dann muß man darauf achten, daß es sofort gehorcht.	1 2 3 4 5
Im 1. Schuljahr sollte ein Kind lernen, daß man Lehrern, Polizisten und anderen Autoritätspersonen immer gehorchen muß.	1 2 3 4 5

Teil 3: Rangfolge positiver Erziehungsziele

Bevor ich Ihnen weitere Meinungen nenne, eine Zwischenfrage:
Würden Sie mir bitte sagen, welches Verhalten Sie bei Ihrem
Kind unbedingt erreichen möchten?

Ehrlichkeit
Folgsamkeit
Ordentlichkeit
Wendigkeit
Selbständigkeit
Genauigkeit
Ausdauer
Respekt für andere
Wißbegierde

Teil 4: Zweiter Teil des Statement-Katalogs

Und nun wieder einige Meinungen über die Erziehung sechs-
jähriger Kinder mit der Bitte um Zustimmung oder Ablehnung:

Ein sechsjähriges Kind kann sich allein waschen. Als Erwachsener muß man es nicht kontrollieren.	1 2 3 4 5
Wenn Kinder beim Spielen sind, sollte man öfter einmal rufen, damit man weiß, was sie machen.	1 2 3 4 5
Ein Schüler sollte seine eigene Leistung stän- dig mit der seiner Mitschüler vergleichen.	1 2 3 4 5
Sechsjährige Kinder sollten noch nicht fern- sehen.	1 2 3 4 5
Man sollte Kinder fragen, was gekocht werden soll, damit sie mit Appetit essen.	1 2 3 4 5
Auch außerhalb der Wohnung soll mein Kind nur mit solchen Kindern spielen, die einen netten und ordentlichen Eindruck machen.	1 2 3 4 5
Sechsjährige Kinder müssen ihre Spielsachen allein aufräumen, ohne daß ein Erwachsener ihnen dabei hilft.	1 2 3 4 5
Ein Kind, das in die Schule kommt, sollte wis- sen: "Ich muß immer pünktlich sein, sonst wer- de ich bestraft".	1 2 3 4 5
Kinder können den Fernsehapparat ruhig selbst einschalten.	1 2 3 4 5
Im 1. Schuljahr sollte ein Kind lernen, daß Ordnungen und Spielregeln immer einem guten Zusammenleben der Menschen dienen.	1 2 3 4 5
Wenn es darum geht, welches gemeinsame Spiel gespielt werden soll, dann soll ein Schulkind bereit sein, sich anderen Kindern unterzu- ordnen.	1 2 3 4 5
Kinder können ruhig fernsehen, bis sie schlafen- gehen.	1 2 3 4 5

Wenn Kinder ihr Spielzeug herumliegen lassen,
dann sollte man durchgreifen: Kinder müssen
lernen, daß Ordnung sein muß. 1 2 3 4 5

Kinder sollten sich selbst aussuchen, was sie
in die Schule anziehen wollen. 1 2 3 4 5

Ein Kind, das in die Schule kommt, sollte wis-
sen: "Was der Lehrer sagt, ist immer richtig". 1 2 3 4 5

Wenn man nicht will, daß die Kinder fernsehen,
dann sollte man ihnen die Gründe dafür genau
erklären. 1 2 3 4 5

Im 1. Schuljahr sollte ein Kind lernen: "Was
in einem Gesetz drin steht, ist immer richtig
und gut". 1 2 3 4 5

Kein Kind darf alle fremden Kinder zum Spielen
mit in die Wohnung bringen. 1 2 3 4 5

Wenn ein sechsjähriges Kind Geld geschenkt be-
kommt, dann sollte man verlangen, daß es das
Geld in die Sparsbüchse steckt. 1 2 3 4 5

Wenn es abends heißt, es ist Zeit zum Schlafen-
gehen, dann sollte man dem Kind Zeit lassen,
sich in Ruhe fertig zu machen, selbst wenn es
dabei trödelt. 1 2 3 4 5

Ein Kind, das in die Schule kommt, sollte wis-
sen: "Wenn ich während des Unterrichts auf's
Klo muß, dann muß ich warten, bis Pause ist". 1 2 3 4 5

Wenn ein Kind im 1. Schuljahr von Mitschülern
geschubst und geärgert wird, dann sollte es ver-
suchen, allein mit der Situation fertig zu wer-
den. 1 2 3 4 5

Ein sechsjähriges Kind kann nicht allein ein-
kaufen. Es kann höchstens mit der Mutter zu-
sammen einkaufen gehen, damit es lernt, wie
man das macht. 1 2 3 4 5

Wenn man ein Kind ruft, sollte man verlangen,
daß es sofort antwortet, ihm aber Zeit lassen,
sein Spiel in Ruhe zu beenden. 1 2 3 4 5

Wenn man im Schulheft des Kindes feststellt,
daß der Lehrer ein Wort falsch geschrieben
hat, dann sollte man das übergehen, damit das
Kind dem Lehrer hundertprozentiges Vertrauen
entgegen bringt. 1 2 3 4 5

Über alles, was ein Lehrer sagt, kann ein
Schüler im 1. Schuljahr kritisch nachdenken.
Er muß durchaus nicht immer gehorchen. 1 2 3 4 5

Es ist gut, wenn ein Kind nur auf sich selbst
achtet und sich möglichst wenig um neue
Freundschaften bemüht. 1 2 3 4 5

Ein Kind im 1. Schuljahr sollte lernen, daß
auch Autoritätspersonen wie Lehrer und Poli-
zisten in ihren Amt manchmal falsch handeln. 1 2 3 4 5

Teil 5: Rangfolge negativer Erziehungsziele

Hier sind wieder einige Karten. Was bestrafen Sie bei Ihrem Kind am strengsten? Oder welches Verhalten möchten Sie bei Ihrem Kind auf keinen Fall haben und würden es entsprechend streng bestrafen, sobald sich dieses Verhalten zeigt?

Lüge
Ungehorsam
Unordentlichkeit
Trödelei
Widerreden
Neugier
Unselbständigkeit
Unsauberkeit

Teil 6: Fragen nach Erziehungspraktiken

1. Welche Formen von Strafen halten Sie für Ihr Kind zur Zeit für besonders wirkungsvoll? Welche halten Sie für nicht vertretbar und lehnen Sie folglich ab?
Bitte, verwenden Sie wieder das Muster mit den Ziffern 1 bis 5.

Wütende Strafpredigt	1	2	3	4	5
Ohrfeigen	1	2	3	4	5
Einsperren (kurzfristig in einem anderen Zimmer)	1	2	3	4	5
Schläge auf die Hände	1	2	3	4	5
Kein Fernsehen	1	2	3	4	5
Schläge mit einem Hilfsmittel (Kochlöffel, ...)	1	2	3	4	5
Nicht mit dem Kind sprechen	1	2	3	4	5
Schläge mit der Hand	1	2	3	4	5
Mit Verachtung strafen	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5

Bitte, sagen Sie mir, welchen Rat Sie geben würden, wenn auf einem Elternabend des 1. Schuljahres über folgende Erziehungsprobleme gesprochen würde:

2. Eine Tante, auf deren Bekanntschaft die Eltern großen Wert legen, ist zu Besuch gekommen. Das Kind, das vom Spielen weggerufen wurde, will die Tante nicht ordentlich begrüßen. Es gibt Widerreden, gehorcht nicht, wenn es etwas gesagt bekommt und benimmt sich auf der ganzen Linie frech und widerspenstig.
3. Die Familie erwartet Kaffeegäste, darunter eine Bekannte, von der man weiß, daß ihr Haushalt immer tip top in Ordnung ist. Während die Eltern die Gäste begrüßen, versucht das Kind - ohne daß es damit beauftragt wurde - den Kaffee einzugießen. Dabei verschüttet es Kaffee auf die Tischdecke.

4. Ein sechsjähriges Kind macht seit einiger Zeit fast jede Nacht das Bett naß. Eine Erkrankung scheint nicht vorzuliegen.
5. Ein Kind war von der Mutter mehrfach aufgefordert worden, die Lego-Steine, mit denen es spielte, dem jüngeren Bruder zu überlassen. Als es nicht gehorcht, nimmt die Mutter ihm die Steine weg. Es folgt ein Wutanfall. In seinem Zorn wirft das Kind alle erreichbaren Spielsachen durch das Zimmer. Ergebnis: Die Leiter vom Feuerwehrauto ist abgebrochen, an der Schranktür ist eine 20 cm lange tiefe Schramme.
6. Ein Kind spielt, sobald es sich allein glaubt, an seinen Geschlechtsteilen.
7. Ein Kind sucht sich bei jeder Gelegenheit - Hilfe im Haushalt, Turnübungen oder ähnliches - solche Aufgaben, die noch zu schwer sind.

Teil 7: Fragen nach Informationsmöglichkeiten

Haben Sie Gelegenheit, sich über Erziehungsfragen zu informieren? Wenn ja - welche?

1. Zeitschriften?
2. Sendungen (Rundfunk, Fernsehen)?
3. Vorträge?
4. Gespräche?

Teil 8: Fragen zur sozialen Situation der Familie

1. Wie alt sind sie selbst? (Mutter)?
2. Wie alt ist ihr Ehepartner (Vater)?
3. Welchen Schulabschluß haben Sie (Mutter) erreicht?
Volksschule
Mittlere Reife
Abitur
Sonstige
4. Welchen Schulabschluß hat Ihr Ehepartner (Vater) erreicht?
5. Welche Berufsausbildung haben Sie (Mutter)?
Berufsfachschule
Höhere Fachschule ohne Abschluß
Höhere Fachschule mit Abschluß
Lehre ohne Prüfung
Lehre mit Prüfung
Studium ohne Abschluß
Studium mit Abschluß
Sonstige Ausbildung
Keine Ausbildung
6. Welche Berufsausbildung hat Ihr Ehepartner (Vater)?
7. Wie heißt Ihr Beruf, der Beruf Ihres Ehepartners?

8. Wie lang waren Sie berufstätig?
- Bis zur Heirat
 - Bis zum 1. Kind
 - Bis zum ____ Kind
 - Noch berufstätig
 - Sonstiges
9. Welche Stellung haben (hatten) Sie im Beruf?
- Arbeiterin
 - Angestellte
 - Beamtin
 - Selbständig
 - Mithelfende Familienangehörige
10. Welche Stellung hat der Vater des Kindes im Beruf?
- Arbeiter
 - Angestellter
 - Beamter
 - Selbständig
11. Wie hoch ist das Brutto-Einkommen Ihrer Familie im Monat ungefähr? Bitte, denken Sie daran, daß beim Brutto-Einkommen Steuern und Sozialversicherung noch nicht abgezogen sind.
- Weniger als 600,-
 - 601 - 900,-
 - 901 - 1200,-
 - 1201 - 1500,-
 - 1501 - 2000,-
 - Mehr als 2000,-
12. Welcher Konfession gehört das Kind, gehören sie selbst und Ihr Ehepartner an?
- evangelisch
 - r. katholisch
 - andere
 - keine
13. Wieviele Kinder haben Sie?
- Als wievieltens wurde _____ geboren?
14. Geschlecht des Kindes?
- männlich
 - weiblich
15. Alter des Kindes?
- Jahre
 - Monate

5.14 Fragebogen zum Verlauf der Befragung

1. Dauer der Kinderbefragung
2. Wie waren die räumlichen Bedingungen?
gut
befriedigend
ausreichend
mangelhaft
3. Wie war der Kontakt zum Kind?
gut
durchschnittlich
weniger gut
nach einiger Zeit vorhanden
nicht vorhanden
4. Besondere Beobachtungen
5. Abweichungen von der Standardisierung
6. Dauer der Elternbefragung
7. Welcher Erzieher wurde befragt?
Mutter
Vater
Sonstige
8. Besondere Beobachtungen
9. Abweichungen von der Standardisierung

5.15 Brief an die Eltern der Schüler des 1. Schuljahres

An die Eltern der Schüler der Klasse 1
der Schule

Liebe Eltern!

Im Auftrag von Frau Prof. Dr. Helge Pross habe ich während der Sommerferien eine Befragung von Schulanfängern und deren Eltern durchgeführt, und ich möchte mich auf diesem Wege noch einmal bei allen bedanken, die an dieser Befragung teilgenommen haben.

Als Begleituntersuchung zu dieser Befragung soll nun in der Klasse Ihres Kindes ein Intelligenztest durchgeführt werden. Bei diesem Test handelt es sich um einfache Aufgaben der Zuordnung von Bildern und Zeichen. Auch dieser Test dient ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken. Wenn Sie jedoch damit einverstanden sind, können die Ergebnisse dem Klassenlehrer Ihres Kindes zur Verfügung gestellt werden und ihm damit die Möglichkeit geben, Ihr Kind seinen Fähigkeiten entsprechend noch besser zu fördern.

Die angefügte Erklärung gibt Ihnen die Möglichkeit, die Teilnahme Ihres Kindes an diesem Test zu verweigern.

In der Hoffnung auf Ihr Einverständnis und mit freundlichen Grüßen

G. Beck
(Päd. Mitarbeiterin)

Mein Kind soll nicht an Intelligenztest teilnehmen.

Geben, den _____

(Unterschrift)

5.2 Ergebnisse der Befragung

Bis auf die Ergebnisse der Befragung zur sozialen Situation der Familie werden alle Ergebnisse im Anhang nach Sozial-schichten differenziert wiedergegeben. Zusammenfassungen von mehreren Kategorien, die für die statistische Überprüfung ggf. notwendig waren, werden jeweils in der Fußnote genannt.

5.21 Ergebnisse der Befragung von Kindern und deren Mütter zur Bedeutung der Autorität in Familie und Schule

Situation 1: Wann darf das Kind fernsehen?

Kinderfragebogen:

1. Ich darf auch nach dem Sandmännchen immer Fernsehen gucken.
2. Nach dem Sandmännchen darf ich nur manchmal Fernsehen gucken.
3. Nach dem Sandmännchen darf ich kein Fernsehen mehr gucken.

Elternfragebogen:

- l: Kinder können ruhig fernsehen, bis sie schlafengehen.
- r: Nach der Kindersendung "Sandmännchen" sollten sechsjährige Kinder nicht mehr fernsehen.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Kinder:</u>	N	9	67	61	26	163
1.		44.4	29.9	27.9	42.3	31.9
2.		22.2	25.4	26.2	30.8	26.4
3.		33.3	44.8	45.9	26.9	41.7

Chi^2 2.6, FG 4, $p < .75$ %¹⁾

Mütter:

liberal:	N	10	72	61	25	168
1		--	12.5	4.9	16.0	9.5
2		10.0	9.7	9.8	8.0	9.5
3		--	--	1.6	4.0	1.1
4		30.0	9.7	13.1	16.0	13.1
5		60.0	68.1	70.5	56.0	66.8

Chi^2 1.4, FG 2, $p < .50$ %²⁾

A ³⁾		.60	.83	.67	.80	.77
rigid:	N	10	71	62	25	168
1		40.0	63.4	58.1	60.0	59.5
2		40.0	28.2	24.2	16.0	25.6
3		--	1.4	3.2	--	1.8
4		10.0	7.0	9.7	16.0	9.5
5		10.0	--	4.5	8.0	3.6

Chi^2 nicht berechenbar⁴⁾

A		.80	.50	.66	.85	.65
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

- 1) Gilt für MS, OU und UU.
- 2) Gilt für MS, OU und UU und die Verteilung auf die Kategorien "Zustimmung" und "Ablehnung".
- 3) Aktualitätskoeffizient nach Spitznagel.
- 4) Trotz Zusammenfassung mehrerer Kategorien lassen sich Erwartungswerte unter 5 nicht vermeiden.

Situation 2: Wer bedient den Fernsehapparat?

Kinderfragebogen:

1. Wenn ich Fernsehen gucken will, dann schalte ich einfach den Apparat ein.
2. Wenn ich Fernsehen gucken will, dann frage ich Mutter, ob ich den Apparat einschalten darf.
3. Wenn ich Fernsehen gucken darf, dann schaltet Mutter den Apparat ein.

Elternfragebogen:

- 1: Kinder können den Fernsehapparat ruhig selbst einschalten.
- r: Kinder haben am Fernsehapparat nichts zu suchen. Nur die Eltern sollten den Apparat einschalten.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Kinder:</u>	N	8	68	61	26	163
1.		--	10.3	11.5	19.2	11.6
2.		37.5	48.5	29.5	46.2	40.5
3.		62.5	41.2	59.0	34.6	47.9

χ^2 7.7, FG 4, $p < 10\%$ ¹⁾

<u>Mütter:</u>	N	10	72	60	25	167
1		--	13.9	10.0	12.0	11.4
2		--	13.9	16.7	12.0	13.7
3		--	2.8	1.7	--	1.7
4		20.0	13.9	6.7	4.0	10.2
5		80.0	55.5	64.9	72.0	62.9

χ^2 nicht berechenbar²⁾

A		--	.84	.86	.85	.84
rigid:	N	10	71	62	25	168
1		70.0	59.2	62.3	80.0	63.7
2		20.0	18.3	19.4	4.0	16.7
3		--	2.8	1.6	--	1.8
4		10.0	8.5	11.3	4.0	8.9
5		--	11.3	6.5	12.0	8.9

χ^2 nicht berechenbar²⁾

A		.60	.77	.75	.73	.74
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

1) Gilt nur für MS, OU und UU.

2) Die gefundene Verteilung entspricht so weitgehend den Erwartungswerten, daß ein Wert sinnvollerweise nicht errechnet werden kann.

Situation 3: Wie wird ein Fernsehverbot erteilt und durchgesetzt?

Kinderfragebogen:

1. Wenn Mutter nicht will, daß ich fernsehe, dann erklärt sie mir genau, warum ich nicht fernsehen darf.
2. Wenn Mutter nicht will, daß ich fernsehe, dann erlaubt sie mir dafür etwas anderes, was ich gern mache.
3. Wenn Mutter nicht will, daß ich fernsehe, dann muß ich gehorchen, sonst werde ich bestraft.

Elternfragebogen:

1. Wenn man nicht will, daß die Kinder fernsehen, dann sollte man ihnen die Gründe dafür genau erklären.
2. Wenn man nicht will, daß die Kinder fernsehen, dann genügt ein Verbot. Kinder müssen lernen, sich einer solchen Entscheidung der Erwachsenen zu fügen.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Kinder:</u>	N	9	63	60	26	158
1.		11.1	20.6	28.3	19.2	22.7
2.		55.6	36.5	28.3	46.2	36.1
3.		33.3	42.9	43.3	34.6	41.2

χ^2 4.4, FG 4, $p < 50\%$ ¹⁾

Mütter:

<u>liberal:</u>	N	10	72	61	25	168
1		100	88.8	83.5	92.0	89.9
2		--	9.7	8.2	8.0	8.3
3		--	--	--	--	--
4		--	--	--	--	--
5		--	1.4	3.3	--	1.2

χ^2 nicht berechenbar²⁾

A		--	.28	.34	--	.28
<u>rigid:</u>	N	10	72	62	25	169
1		50.0	61.1	74.2	88.0	69.2
2		10.0	16.7	11.3	12.0	13.6
3		--	1.4	3.2	--	1.8
4		20.0	11.1	4.8	--	7.7
5		20.0	9.7	6.5	--	7.7

χ^2 6.6, FG 1, $p < 1\%$ ³⁾

A		.98	.80	.56	--	.69
---	--	-----	-----	-----	----	-----

- 1) Gilt nur für MS, OU und UU.
- 2) Trotz Zusammenfassung lassen sich Erwartungswerte unter 5 nicht vermeiden.
- 3) Gilt nur für MS und US und die Verteilung auf die Kategorien "Zustimmung" und "Ablehnung".

Situation 4: Wie oft wird das Kind beim Spielen unterbrochen?

Kinderfragebogen:

1. Wenn ich spiele, ruft Mutter mich nie.
2. Wenn ich spiele, ruft Mutter nur, wenn sie mir etwas Wichtiges zu sagen hat.
3. Wenn ich spiele, ruft Mutter oft, weil sie wissen will, was ich mache.

Elternfragebogen:

1. Wenn Kinder beim Spielen sind, sollte man sie nicht stören.
2. Wenn Kinder beim Spielen sind, sollte man öfter einmal rufen, damit man weiß, was sie machen.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Kinder:</u>	N	9	71	63	24	167
1.		33.3	23.9	19.0	25.0	23.5
2.		55.6	52.1	41.3	41.7	46.5
3.		11.1	23.9	39.7	33.3	30.0

Chi² 5.8, FG 4, p = 25 %¹⁾

Mütter:

<u>liberal:</u>	N	10	72	61	25	168
1		40.0	36.1	32.8	28.0	33.9
2		60.0	48.6	57.4	56.0	53.6
3		--	1.4	--	--	0.6
4		--	8.5	6.6	8.0	7.1
5		--	5.6	3.3	8.0	4.8

Chi² nicht berechenbar²⁾

A		--	.68	.60	.75	.64
<u>rigid:</u>	N	10	72	63	25	170
1		50.0	79.5	88.9	92.0	82.9
2		10.0	5.6	7.9	--	5.9
3		--	--	--	--	--
4		10.0	15.3	1.6	4.0	8.3
5		30.0	--	1.6	4.0	2.9

Chi² 8.6, FG 1, p = 0,5 %³⁾

A		.98	.71	.34	.54	.63
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

1) Gilt nur für MS, OU und UU.

2) Die Abweichungen von den Erwartungswerten sind so gering, daß eine Berechnung überflüssig erscheint.

3) Gilt nur für MS und US und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

Situation 5: In welcher Form wird eine Spielunterbrechung durchgesetzt?

Kinderfragebogen:

1. Wenn Mutter ruft, dann muß ich sofort antworten, aber ich darf noch zu Ende spielen.
2. Wenn Mutter ruft, dann dauert es meist noch eine ganze Weile, bis ich aufhöre zu spielen.
3. Wenn Mutter ruft, dann muß ich sofort aufhören zu spielen.

Elternfragebogen:

- 1: Wenn man ein Kind ruft, sollte man verlangen, daß es sofort antwortet, ihm aber Zeit lassen, sein Spiel in Ruhe zu beenden.
- r: Wenn man ein Kind ruft, sollte man sofortigen Gehorsam verlangen, auch wenn es gerade beim Spielen ist.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Kinder:</u>	N	9	71	62	25	167
1.		44.4	25.4	32.3	12.0	27.1
2.		14.1	19.4	12.0	12.0	14.7
3.		55.6	60.0	48.2	76.0	58.2

Chi² 6.8, FG 4, $p < 20\%$ ¹⁾

Mütter:

liberal:	N	10	72	63	25	170
1		70.0	75.0	73.0	48.0	70.0
2		30.0	16.7	4.8	8.0	11.8
3		--	--	3.2	--	1.2
4		--	4.2	7.9	16.0	7.0
5		--	4.2	11.1	28.0	10.0

Chi² 11.0, FG 1, $p < 0, 5\%$ ²⁾

A		--	.54	.74	.99	.74
rigid:	N	10	72	63	25	170
1		20.0	36.1	50.8	60.0	44.1
2		20.0	27.8	23.6	20.0	26.5
3		--	--	--	--	--
4		10.0	12.5	6.3	12.0	10.0
5		50.0	23.6	14.3	8.0	19.4

Chi² 6.6, FG 2, $p < 5\%$ ³⁾

A		.98	.96	.31	.80	.91
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

- 1) Gilt nur für MS, OU und UU.
- 2) Gilt nur für MS und US und die Verteilung der Reaktionen auf die Kategorien "Zustimmung" und "Ablehnung".
- 3) Gilt nur für MS, OU und UU und die Verteilung auf die Antwortmöglichkeiten "Zustimmung" und "Ablehnung".

Situation 6: In welchen Grenzen darf sich das Kind seine Spielkameraden selbst aussuchen?

Kinderfragebogen:

1. Ich darf alle Kinder, mit denen ich spielen will, mit nach Hause bringen.
2. Ich darf keine fremden Kinder zum Spielen mit nach Hause bringen.
3. Ich darf nur die Kinder zum Spielen mit nach Hause bringen, die nett und ordentlich sind.

Elternfragebogen:

1. Mein Kind darf alle fremden Kinder zum Spielen mit in die Wohnung bringen.
2. Mein Kind darf nur solche Kinder zum Spielen mit in die Wohnung bringen, die einen netten und ordentlichen Eindruck machen.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Kinder:</u>	N	9	70	63	26	168
1.		11.1	7.1	12.7	19.2	11.3
2.		22.2	32.9	22.2	42.3	29.7
3.		66.7	60.0	65.1	38.5	59.0

Chi² 2.1, FG 2, p < 50 %¹⁾

Mütter:

<u>liberal:</u>	N	10	72	63	25	170
1		10.0	11.1	7.9	4.0	8.8
2		10.0	11.1	3.2	--	6.5
3		--	1.4	4.8	--	2.4
4		40.0	18.1	9.5	4.0	14.1
5		40.0	58.3	74.6	91.7	68.2

Chi² 3.7, FG 1, p < 10 %

A		.80	.80	.58	.39	.69
<u>rigid:</u>	N	10	72	63	25	170
1		20.0	66.7	76.2	80.0	69.4
2		50.0	20.8	11.1	8.0	17.1
3		--	--	3.2	--	1.2
4		20.0	5.6	3.2	--	4.7
5		10.0	6.9	6.3	12.0	7.6

Chi² 1.4, FG 1, p < 25 %²⁾

A		.91	.67	.54	.65	.64
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

1) Gilt nur für MS - US.

2) Gilt nur für MS - US und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

Situation 6a: In welchen Grenzen darf sich das Kind seine Spielkameraden außerhalb des Hauses aussuchen?

Elternfragebogen:

1: Im Hof, im Garten und auf der Straße kann mein Kind mit allen Kindern spielen.

r: Auch außerhalb der Wohnung soll mein Kind nur mit solchen Kindern spielen, die einen netten und ordentlichen Eindruck machen.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
liberal:	N	10	72	63	25	170
1		40.0	48.6	44.4	40.0	45.3
2		20.0	25.0	27.0	20.0	24.7
3		--	1.4	1.6	--	1.2
4		30.0	12.5	9.5	12.0	12.3
5		10.0	12.5	17.5	28.0	16.5
Chi ² 0.6, FG 1, p < 50 % ¹⁾						
A		.98	.85	.86	.98	.89
rigid:	N	10	72	63	25	170
1		50.0	55.6	60.3	76.0	60.0
2		20.0	22.2	19.0	--	17.6
3		--	--	4.8	--	1.8
4		20.0	11.1	6.3	8.0	9.4
5		10.0	11.1	9.5	16.0	11.2
Chi ² 1.5, FG 2, p < 50 % ²⁾						
A		.92	.83	.68	.85	.79

1) Gilt nur für MS - US und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

2) Gilt nur für MS, OU und UU und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

Situation 7: Welche Bedeutung wird der Ordnung - an Beispiel Spielmittel - beigemessen?

Kinderfragebogen:

1. Wenn ich meine Spielsachen herumliegen lasse, sagt Mutter gar nichts.
2. Wenn ich meine Spielsachen herumliegen lasse, dann schimpft Mutter
3. Wenn ich meine Spielsachen herumliegen lasse, werde ich bestraft.

Elternfragebogen:

- 1: Man sollte sich nicht um die Spielsachen der Kinder kümmern, selbst wenn sie einmal einiges herumliegen lassen.
- r: Wenn Kinder ihr Spielzeug herumliegen lassen, dann sollte man durchgreifen. Kinder müssen lernen, daß Ordnung sein muß.

		OH	UH	OU	UU	Gesamt
Kinder	N	9	70	62	24	165
1.		11.1	18.6	17.7	12.5	17.0
2.		33.3	45.7	50.0	58.3	48.5
3.		55.6	35.7	32.3	29.2	34.5

Chi² 0.9, FG 2, p. - 75 %¹⁾

Mütter:

liberal:	N	10	71	63	25	169
1		10.0	14.1	12.7	4.0	11.8
2		20.0	21.1	14.3	20.0	18.3
3		10.0	2.8	3.2	--	3.0
4		10.0	31.0	20.6	8.0	22.5
5		50.0	31.0	49.6	68.0	44.4

Chi² 2.0, FG 2, p. - 50 %²⁾

A		.77	.90	.84	.85	.87
rigid:	N	10	72	62	25	169
1		60.0	76.4	90.3	100	84.0
2		30.0	19.4	9.7	--	13.6
3		--	--	--	--	--
4		10.0	4.2	--	--	2.4
5		--	--	--	--	--

Chi² nicht berechenbar³⁾

A		.60	.39	.--	.--	.28
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

1) Gilt nur für MS - US.

2) Gilt für MS, OU und UU und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

3) Erwartungswerte unter 5 lassen sich nicht vermeiden.

Situation 8: Wer räumt die Spielmittel auf?

Kinderfragebogen:

1. Meine Spielsachen muß ich ganz allein aufräumen.
2. Meine Spielsachen muß ich selbst aufräumen, aber Mutter hilft mir dabei.
3. Meine Spielsachen muß ich nicht aufräumen, das macht Mutter.

Elternfragebogen:

1. Sechsjährige Kinder müssen ihre Spielsachen allein aufräumen, ohne daß ein Erwachsener dabei hilft.
2. Sechsjährige Kinder können ihre Spielsachen noch nicht allein aufräumen. Das muß ein Erwachsener für sie tun.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Kinder:</u>	N	9	71	62	25	167
1.		33.3	70.4	62.9	72.0	65.9
2.		55.6	25.4	21.0	8.0	22.7
3.		11.1	4.2	16.1	20.0	11.4

χ^2 10.0, FG 4, $p < 5\%$ ¹⁾

<u>Mütter:</u>	N	10	72	62	25	169
liberal:						
1		50.0	68.1	64.5	76.0	66.9
2		40.0	25.0	25.2	16.0	24.3
3		--	--	1.6	--	0.6
4		10.0	2.8	6.5	--	4.1
5		--	4.2	3.2	8.0	4.1

χ^2 nicht berechenbar²⁾

A		.60	.51	.60	.54	.53
rigid:	N	10	72	63	25	170
1		--	1.4	6.3	--	2.9
2		--	11.1	9.5	--	8.2
3		--	--	1.6	4.0	1.2
4		30.0	12.5	17.5	12.0	15.3
5		70.0	75.0	65.1	84.0	72.4

χ^2 nicht berechenbar²⁾

A		---	.67	.71	---	.62
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

1) Gilt für MS, OU und UU.

2) Trotz Zusammenfassung lassen sich Erwartungswerte unter 5 nicht vermeiden.

Situation 9: In welchem Ausmaß darf das Kind über geschenktes Geld verfügen?

Kinderfragebogen:

1. Wenn ich Geld geschenkt bekomme, darf ich damit machen, was ich will: manchmal spare ich es und manchmal kaufe ich mir etwas dafür.
2. Wenn ich Geld geschenkt bekomme, frage ich Mutter, ob ich es sparen muß oder ob ich mir etwas dafür kaufen darf.
3. Wenn ich Geld geschenkt bekomme, muß ich es in die Sparbüchse stecken.

Elternfragebogen:

- 1: Wenn ein sechsjähriges Kind Geld geschenkt bekommt, dann sollte es selbst entscheiden, was es damit macht. Wenn es das Geld ausgeben will, sollte man es nicht daran hindern.
- r: Wenn ein sechsjähriges Kind Geld geschenkt bekommt, dann sollte man verlangen, daß es das Geld in die Sparbüchse steckt.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
Kinder:	N	9	70	62	25	166
1.		11.1	28.6	25.8	48.0	30.2
2.		44.4	37.1	35.5	12.0	32.5
3.		44.4	34.3	38.7	40.0	37.3

χ^2 3.0, FG 4, $p < 10\%$ ¹⁾

Mütter:

liberal:	N	10	72	63	25	170
1		40.0	25.0	28.6	36.0	28.8
2		50.0	29.2	15.9	16.0	23.5
3		--	2.8	3.2	--	2.4
4		10.0	20.8	19.0	12.0	18.2
5		--	22.2	33.3	36.0	27.1

χ^2 3.0, FG 2, $p < 25\%$ ²⁾

A		.60	.94	.93	.99	.95
rigid:	N	10	72	63	15	170
1		--	18.1	20.6	24.0	18.8
2		29.2	33.3	36.0	30.0	
3		--	--	3.2	--	1.2
4		60.0	30.6	15.9	20.0	25.3
5		40.0	22.2	27.0	20.0	24.7

χ^2 4.9, FG 2, $p < 10\%$ ²⁾

A		---	.99	.94	.98	.98
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

1) Gilt für MS, OU und UU.

2) Gilt für MS, OU und UU und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

Situation 10: Wieviel Selbständigkeit wird dem Kind beim Einkaufen zugebilligt?

Kinderfragebogen:

1. Ich gehe immer allein einkaufen. Mutter sagt mir nur, was ich holen soll.
2. Wenn ich einkaufen gehe, schreibt Mutter mir auf, was ich holen soll.
3. Ich darf nur einkaufen, wenn Mutter dabei ist.

Elternfragebogen:

- 1: Ein sechsjähriges Kind kann allein einkaufen gehen, denn es kann schon mit Wechselgeld umgehen.
- r: Ein sechsjähriges Kind kann nicht allein einkaufen, Es kann höchstens mit der Mutter zusammen einkaufen, damit es lernt, wie man das macht.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Kinder:</u>	N	9	69	60	25	163
1.		44.4	42.0	40.0	28.0	39.3
2.		55.6	31.9	38.3	52.0	38.6
3.		--	26.1	21.7	20.0	22.1

χ^2 2.3, FG 4, $p < 75 \%^{1)}$

Mütter:

<u>liberal:</u>	N	10	72	63	25	170
1		30.0	30.6	31.7	44.0	32.9
2		20.0	38.9	27.0	12.0	29.5
3		--	2.8	4.8	--	2.9
4		30.0	5.6	12.7	8.0	10.0
5		20.0	22.2	23.8	36.0	24.7

χ^2 1.9, FG 2, $p < 50 \%^{2)}$

A		---	.88	.92	.99	.90
<u>rigid:</u>	N	10	72	63	25	170
1		10.0	27.8	31.7	28.0	28.2
2		20.0	12.5	19.0	8.0	14.7
3		--	1.4	3.2	--	1.8
4		30.0	22.2	27.0	12.0	22.9
5		40.0	36.1	19.0	52.0	32.4

χ^2 2.8, FG 2, $p < 25 \%^{2)}$

A		.92	.95	.94	.96	.95
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

1) Gilt für MS, OU und UU.

2) Gilt für MS, OU und UU und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

Situation 11: Wieviel Entscheidungsspielraum wird bei der Auswahl des Essens zugewilligt?

Kinderfragebogen:

1. Mutter fragt immer, was ich essen will, und das kocht sie dann.
2. Bei uns stehen immer viele Sachen auf dem Tisch, und ich darf mir aussuchen, was ich essen will.
3. Ich muß immer essen, was Mutter mir auf den Teller legt.

Elternfragebogen:

- 1: Man sollte Kinder fragen, was gekocht werden soll, damit sie mit Appetit essen.
- r: Kinder müssen lernen, alles zu essen, was ihnen vorgesetzt wird.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Kinder:</u>	N	10	70	62	25	167
1.		10.0	12.9	17.7	8.0	13.8
2.		10.0	17.1	9.7	20.0	14.4
3.		80.0	70.0	72.6	72.0	71.8

χ^2 0.8, FG 2, p = 75 %¹⁾

Mütter:

liberal:	N	10	72	63	25	170
1		10.0	23.6	20.6	28.0	22.4
2		30.0	31.9	20.6	12.0	24.7
3		--	--	1.6	--	0.6
4		40.0	20.9	12.7	8.0	17.0
5		20.0	23.6	44.4	52.0	35.3

χ^2 2.4, FG 2, p = 50 %²⁾

A		.98	.99	.96	.98	.98
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

rigid:	N	10	72	63	25	170
1		20.0	48.6	54.0	72.0	52.4
2		30.0	30.6	25.4	20.0	27.1
3		--	1.4	1.6	--	1.2
4		--	8.3	7.9	8.0	7.6
5		50.0	11.1	11.1	--	11.7

χ^2 1.2, FG 1, p = 50 %³⁾

A		1.--	.77	.77	.54	.77
---	--	------	-----	-----	-----	-----

- 1) Gilt nur für IS - US.
- 2) Gilt für IS, OU und UU und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".
- 3) Gilt nur für IS - US und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

Situation 12: In welcher Form wird das Gebot zum Schlafengehen durchgesetzt?

Kinderfragebogen:

1. Wenn Mutter sagt: "Es ist Zeit zum Schlafengehen", dann dauert es meist noch eine ganze Weile, bis ich in Bett bin.
2. Ich mache mich abends fertig zum Schlafengehen, bevor Mutter etwas sagt. Ich weiß nämlich, wann ich schlafen gehen muß.
3. Wenn Mutter sagt: "Du gehst jetzt ins Bett" dann muß ich sofort gehorchen, sonst werde ich bestraft.

Elternfragebogen:

- 1: Wenn es abends heißt, es ist Zeit zum Schlafengehen, dann sollte man dem Kind Zeit lassen, sich in Ruhe fertig zu machen, selbst wenn es dabei trödelte.
- r: Wenn man das Kind abends auffordert, ins Bett zu gehen, dann muß man darauf achten, daß es sofort gehorcht.

		OH	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Kinder:</u>	N	10	71	62	25	169
1.		10.0	26.8	17.7	15.4	20.7
2.		40.0	33.8	37.1	42.3	36.6
3.		50.0	39.4	45.2	42.3	42.7

Chi² 1.4, FG 4, p < 90 %¹⁾

<u>Mütter:</u>	N	10	72	63	25	170
<u>liberal:</u>						
1		50.0	41.7	38.1	44.0	41.2
2		30.0	33.3	28.6	8.0	27.6
3		--	1.4	4.8	--	2.4
4		10.0	16.7	6.3	12.0	11.8
5		10.0	6.9	22.2	36.0	17.0

Chi² 6.4, FG 2, p < 2,5 %²⁾

A		.80	.82	.84	.99	.88
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

<u>rigid:</u>	N	10	72	62	25	169
1		30.0	61.1	69.4	84.0	65.7
2		30.0	33.3	21.0	12.0	25.4
3		--	1.4	1.6	--	1.2
4		10.0	1.4	1.6	--	1.8
5		30.0	2.8	6.5	4.0	5.9

Chi² nicht berechenbar³⁾

A		.98	.38	.53	.39	.50
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

1) Gilt für MS, OU und UU.

2) Gilt für MS, OU und UU und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

3) Die Abweichung von den Erwartungswerten ist zu gering.

Situation 13: Wer sucht die tägliche Kleidung aus?

Kinderfragebogen:

1. Ich ziehe jeden Morgen an, was ich will. Mutter fragt nicht, was ich anziehe.
2. Ich suche mir jeden Morgen heraus, was ich anziehen will, und dann frage ich Mutter, ob ich es anziehen darf.
3. Mutter sagt mir jeden Morgen, was ich anziehen soll und legt mir die Kleider bereit.

Elternfragebogen:

- 1: Kinder sollten sich selbst aussuchen, was sie in die Schule anziehen wollen.
- r: Man muß einem sechsjährigen Kind jeden Tag genau sagen, was es anziehen soll.

		OH	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Kinder:</u>	N	10	68	63	24	165
1.		10.0	14.7	17.5	16.7	15.8
2.		30.0	22.1	22.2	33.3	24.2
3.		60.0	63.2	60.3	50.0	60.0

χ^2 0.4, FG 2, p. .90 ;¹⁾

Mütter:

liberal:	N	10	71	62	25	168
1		10.0	18.3	4.8	12.0	11.9
2		30.0	23.9	19.4	8.0	20.2
3		--	1.4	1.6	--	1.2
4		40.0	26.8	21.0	--	21.4
5		20.0	29.6	53.2	80.0	45.3

χ^2 7.2, FG 2, p. < .5 ;²⁾

A		.98	.96	.83	.80	.92
rigid:	N	10	72	63	25	170
1		30.0	44.4	54.0	56.0	48.8
2		10.0	19.4	19.0	20.0	18.8
3		--	2.8	3.2	--	2.4
4		50.0	15.3	15.9	12.0	17.1
5		10.0	18.1	7.9	12.0	12.9

χ^2 3.4, FG 2, p. .25 ;²⁾

A		.98	.89	.80	.85	.88
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

1) Gilt nur für MS - US.

2) Gilt für MS, OU und UU und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

Situation 14: Wer wäscht das Kind?

Kinderfragebogen:

1. Ich wasche mich ganz allein. Es guckt auch keiner nach, ob ich mich richtig gewaschen habe.
2. Ich wasche mich morgens und abends selbst, aber Mutter guckt jedesmal nach, ob ich mich auch richtig gewaschen habe.
3. Gesicht und Hände wasche ich mir selbst, und meine Zähne putze ich mir auch selbst, aber sonst wäscht mich meine Mutter.

Elternfragebogen:

- l: Ein sechsjähriges Kind kann sich allein waschen. Als Erwachsener muß man es nicht kontrollieren.
- r: Gesicht und Hände kann ein sechsjähriges Kind allein waschen. Es kann sich auch die Zähne putzen. Aber sonst muß es gewaschen werden.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Kinder:</u>	N	10	71	63	25	169
1.		40.0	31.0	20.6	16.0	25.6
2.		50.0	31.0	44.4	36.0	38.4
3.		10.0	38.0	34.9	48.0	36.0

χ^2 5.6, FG 4, $p < 25\%$ ¹⁾

Mütter:

<u>liberal:</u>	N	10	72	63	25	170
1		10.0	6.9	11.1	--	7.6
2		10.0	25.0	14.3	4.0	17.1
3		--	--	--	--	--
4		20.0	9.7	12.7	8.0	11.2
5		60.0	58.3	61.9	88.0	64.1

χ^2 7.2, FG 2, $p < 5\%$ ²⁾

A		.80	.86	.87	.39	.87
<u>rigid:</u>	N	10	72	63	25	170
1		50.0	54.2	79.4	80.0	67.1
2		--	25.0	9.5	8.0	15.3
3		--	--	3.2	--	1.2
4		30.0	4.2	1.6	4.0	4.7
5		20.0	16.7	6.3	8.0	11.7

χ^2 6.2, FG 1, $p < 2.5\%$ ³⁾

A		1.-	.82	.52	.65	.72
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

1) Gilt für MS, OU und UU.

2) Gilt für LS, OU und UU und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

3) Gilt für MS - US und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

Situation 15: In welchem Ausmaß wird Pünktlichkeit in der Schule gefordert?

Hinderfragebogen:

1. Es macht nichts, wenn man in der Schule zu spät kommt, man setzt sich einfach auf seinen Platz.
2. Wenn man in der Schule zu spät kommt, dann geht man zum Lehrer und entschuldigt sich.
3. In der Schule muß man immer pünktlich sein, sonst wird man bestraft.

Alternfragebogen:

- 1: Ein Kind, das in die Schule kommt, sollte wissen: Wenn ich zu spät komme, das ist nicht so schlimm. Ich setze mich einfach auf meinen Platz.
- r: Ein Kind, das in die Schule kommt, sollte wissen: Ich muß immer pünktlich sein, sonst werde ich vom Lehrer bestraft.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Kinder:</u>	N	10	69	61	22	162
1.		10.0	13.0	4.9	18.2	10.5
2.		--	30.4	37.7	40.9	32.7
3.		90.0	56.5	57.4	40.9	56.4

Chi² 2.8, FG 2, p < .25 ;¹⁾

Mütter:

<u>liberal:</u>	N	10	72	63	24	169
1		10.0	2.8	4.8	8.3	4.8
2		20.0	8.3	6.3	--	7.1
3		--	1.4	1.6	--	1.2
4		10.0	5.6	9.5	--	6.5
5		60.0	81.9	77.8	91.7	80.4

Chi² nicht berechenbar

A		.92	.61	.61	.54	.64
<u>rigid:</u>	N	10	72	62	25	169
1		70.0	65.3	83.9	84.0	75.2
2		--	20.8	8.1	12.0	13.6
3		--	--	1.6	--	0.6
4		20.0	6.9	3.2	--	5.3
5		10.0	6.9	3.2	4.0	5.3

Chi² 4.0, FG 1, p < .5 ;²⁾

A		.92	.69	.46	.39	.62
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

1) Gilt nur für MS - US.

2) Gilt nur für MS - US und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

Situation 16: Welche Zeitregeln sollen beim Toilettenbesuch in der Schule eingehalten werden?

Kinderfragebogen:

1. Wenn man in der Schule auf's Klo muß, dann geht man einfach.
2. Wenn man in der Schule auf's Klo muß, dann muß man den Lehrer fragen, ob man darf.
3. Wenn man in der Schule auf's Klo muß, dann muß man warten, bis Pause ist.

Elternfragebogen:

- l: Ein Kind, das in die Schule kommt, sollte wissen: Wenn ich während des Unterrichts auf's Klo muß, dann gehe ich einfach.
- r: Ein Kind, das in die Schule kommt, sollte wissen: Wenn ich während des Unterrichts auf's Klo muß, dann muß ich warten, bis Pause ist.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Kinder:</u>	N	9	71	63	25	168
1.		11.1	12.7	6.3	20.0	11.3
2.		33.3	38.0	47.6	44.0	42.3
3.		55.5	49.3	46.0	36.0	46.4

Chi^2 1.9, FG 2, $p < 50\%$ ¹⁾

Mütter:

liberal:	N	10.	72	63	25	170
1		10.0	5.6	6.3	--	5.3
2		--	8.3	6.3	--	5.9
3		--	--	1.6	--	0.6
4		20.0	5.6	6.3	20.0	8.3
5		70.0	80.6	79.4	80.0	79.4

Chi^2 1.0, FG 1, $p < 50\%$ ²⁾

A		.60	.69	.66	---	.62
rigid:	N	10	72	63	25	170
1		10.0	18.1	19.0	24.0	18.8
2		40.0	19.4	23.3	20.0	22.4
3		--	--	4.8	--	1.8
4		10.0	13.9	11.1	8.0	11.7
5		40.0	48.6	41.3	48.0	45.3

Chi^2 0.9, FG 2, $p < 75\%$ ³⁾

A		1.-	.97	.90	.99	.95
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

1) Gilt für MS - US.

2) Gilt für MS - US und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

3) Gilt für MS, OU und UU und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

Situation 17: Welche Autorität wird dem Lehrer zugebilligt?

Kinderfragebogen:

1. Was der Lehrer den Kindern sagt, ist manchmal falsch.
2. Was der Lehrer den Kindern sagt, ist meistens richtig.
3. Was der Lehrer den Kindern sagt, ist immer richtig.

Elternfragebogen:

1. Ein Kind, das in die Schule kommt, sollte wissen: Was der Lehrer sagt, ist manchmal falsch.
2. Ein Kind, das in die Schule kommt, sollte wissen: Was der Lehrer sagt, ist immer richtig.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
Kinder:	N	10	70	63	24	167
1.		10.0	15.7	9.5	33.3	15.6
2.		20.0	27.1	33.3	33.3	29.9
3.		70.0	57.1	57.1	33.3	54.5

χ^2 7.8, FG 4, $p < .10$ ¹⁾

Mütter:

liberal:	N	10	72	62	25	169
1		40.0	19.4	27.4	32.0	25.4
2		--	18.1	16.1	12.0	15.4
3		10.0	9.7	1.6	--	5.3
4		--	12.5	6.5	4.0	8.3
5		50.0	40.3	48.4	52.0	45.6

χ^2 nicht berechenbar ²⁾

A		.81	.81	.95	.99	.90
rigid:	N	10	72	62	25	169
1		40.0	43.1	45.2	68.0	47.3
2		30.0	41.7	33.9	16.0	34.3
3		10.0	4.2	8.1	--	5.3
4		20.0	9.7	9.7	--	8.9
5		--	1.4	3.2	16.0	4.2

χ^2 nicht berechenbar ²⁾

A		.68	.59	.59	.73	.62
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

1) Gilt für MS, OU und UU.

2) Die Abweichungen von den Erwartungswerten sind zu gering.

Situation 17a: Welcher Anspruch auf Respekt wird dem Lehrer zugestimmt?

Elternfragebogen:

- 1: Über alles, was ein Lehrer sagt, kann ein Schüler im 1. Schuljahr kritisch nachdenken. Er muß durchaus nicht immer gehorchen.
 r: Ein Schüler im 1. Schuljahr muß vor allen Respekt vor dem Lehrer haben und ihm gehorchen.

		MS	US	OU	UU	Gesamt
liberal:	N	10	72	63	25	170
1		30.0	26.4	25.4	12.0	24.1
2		30.0	27.3	22.2	8.0	22.5
3		--	2.8	7.9	3.0	5.5
4		10.0	11.1	7.9	12.0	10.0
5		30.0	31.9	36.5	60.0	37.7

χ^2 7.5, FG 2, $p < 2,5$ %¹⁾

A .98 .94 .85 .70 .90

rigid:	N	10	72	63	25	170
1		40.0	79.2	95.2	100	85.3
2		60.0	15.3	4.8	--	11.3
3		--	1.4	--	--	0.6
4		--	2.8	--	--	1.2
5		--	1.4	--	--	0.6

χ^2 14.6, FG 1, $p < 0,5$ %²⁾

A .--- .39 .--- .--- .28

- 1) Gilt für MS, OU und UU und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".
 2) Gilt nur für MS - US und die Verteilung auf "bedingungslose Zustimmung" und sonstige Antwortmöglichkeiten.

Situation 17b: Was soll ein Kind über mögliche Fehler des Lehrers wissen?

Elternfragebogen:

- l: Ein Kind soll vom ersten Schultag an wissen, daß auch ein Lehrer manchmal ein Wort falsch schreibt.
r: Wenn man in Schulheft des Kindes feststellt, daß der Lehrer ein Wort falsch geschrieben hat, dann sollte man das übergehen, damit das Kind dem Lehrer hundertprozentiges Vertrauen entgegenbringt.

		OI	UI	OU	UU	Gesamt
liberal:	N	10	72	62	25	169
1		70.0	51.4	56.4	64.0	56.2
2		20.0	16.7	9.7	--	11.8
3		--	5.6	17.7	--	8.9
4		10.0	8.3	1.6	8.0	5.9
5		--	18.1	14.6	28.0	17.2

χ^2 2.8, FG 2, $p < .25$;¹⁾

A		.60	.79	.55	.96	.73
rigid:	N	10	72	63	25	170
1		40.0	36.1	41.3	56.0	41.2
2		10.0	13.9	20.6	8.0	15.3
3		--	5.6	9.5	4.0	6.5
4		20.0	15.3	3.2	4.0	9.4
5		30.0	29.2	25.4	28.0	27.6

χ^2 4.0, FG 2, $p < .25$;¹⁾

A		1.-	.88	.77	.87	.85
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

¹⁾ Gilt für IS, OU und UU und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

Situation 18: Wie sollen Auseinandersetzungen mit Mitschülern geregelt werden?

Kinderfragebogen:

1. Wenn mich die anderen Kinder schubsen und ärgern, das lasse ich mir nicht gefallen. Ich wehre mich und schlage drauf.
2. Wenn mich die anderen Kinder schubsen und ärgern, dann gehe ich weg und spiele allein.
3. Wenn mich die anderen Kinder schubsen und ärgern, dann sage ich es dem Lehrer.

Elternbefragung:

- 1: Wenn ein Kind im 1. Schuljahr von Mitschülern geschubst und geärgert wird, dann sollte es versuchen, allein mit der Situation fertig zu werden.
- r: Wenn ein Kind im 1. Schuljahr von Mitschülern geschubst und geärgert wird, dann sollte es nicht versuchen, allein damit fertig zu werden, sondern den Lehrer oder ältere Schüler um Hilfe bitten.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Kinder:</u>	N	10	71	63	25	169
1.		60.0	60.6	61.9	52.0	59.3
2.		20.0	12.7	9.5	16.0	12.2
3.		20.0	26.8	28.6	32.0	28.5

Chi^2 0.5, FG 2, $p < 90 \% ^1)$

Mütter:

liberal:	N	10	72	63	25	170
1		30.0	48.6	41.3	44.0	44.1
2		60.0	31.9	19.0	8.0	25.3
3		--	1.4	4.8	--	2.4
4		--	6.9	7.9	4.0	6.5
5		10.0	11.1	27.0	44.0	21.7

Chi^2 12.0, FG 2, $p < 0,5 \% ^2)$

A		.60	.74	.87	.99	.86
rigid:	N	10	72	63	25	170
1		30.0	36.1	42.9	68.0	42.9
2		40.0	9.7	15.9	4.0	12.9
3		--	6.9	4.8	--	4.7
4		10.0	13.9	9.5	3.0	11.2
5		20.0	33.3	27.0	20.0	28.3

Chi^2 3.2, FG 2, $p < 25 \% ^2)$

A		.92	.92	.87	.90	.89
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

1) Gilt für MS, OU und UU.

2) Gilt für MS, OU und UU und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

Situation 18a: Welche Unterordnung unter Mitschüler wird von Kind erwartet?

Elternfragebogen:

- 1: Das Kind soll in der Schule anderen Kindern gegenüber seinen Willen durchsetzen, z.B. wenn es darum geht, welches Spiel in der Pause gespielt werden soll.
 2: Wenn es darum geht, welches gemeinsame Spiel gespielt werden soll, dann soll ein Schulkind bereit sein, sich anderen Kindern unterzuordnen.

		OK	UI	OU	UU	Gesamt
liberal:	N	10	72	63	25	170
1		--	1.4	11.1	20.0	7.6
2		40.0	20.8	25.4	4.0	21.2
3		--	2.8	4.8	4.0	3.5
4		20.0	29.2	27.0	16.0	25.9
5		40.0	45.8	31.7	56.0	41.8
Chi ² 3.5, FG 2, p < 10 % ¹⁾						
A		.98	.79	.88	.80	.85
rigid:	N	10	72	62	25	169
1		30.0	75.0	71.0	100	77.4
2		10.0	22.2	21.0	--	17.8
3		--	1.4	3.2	--	1.8
4		--	1.4	4.8	--	2.4
5		10.0	--	--	--	0.6
Chi ² 7.1, FG 2, p. 5 % ²⁾						
A		.60	.19	.41	--	.33

- 1) Gilt für KS, OU und UU und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".
 2) Gilt für KS, OU und UU und die Verteilung auf "bedingungslose Zustimmung" und sonstige Antwortmöglichkeiten.

Situation 19: Welche Bedeutung wird dem Kontakt mit anderen Kindern zugebilligt?

Elternfragebogen:

l: Es ist gut, wenn ein Kind Freude am Kontakt mit anderen Kindern hat und sich um möglichst viele Freundschaften bemüht.

r: Es ist gut, wenn ein Kind nur auf sich selbst achtet und sich möglichst wenig um neue Freundschaften bemüht.

		OH	UI	OU	UU	Gesamt
liberal:	N	10	72	63	25	170
1		90.0	86.1	77.0	92.0	84.0
2		10.0	9.7	17.5	8.0	12.4
3		--	1.4	3.2	--	1.8
4		--	2.3	--	--	1.2
5		--	--	1.6	--	0.6

Chi² 1.0, FG 1, $p < 50\%$ ¹⁾

A		.-	.34	.27	.-	.27
---	--	----	-----	-----	----	-----

rigid:	N	10	72	62	25	169
1		--	4.2	11.3	16.0	8.3
2		--	11.1	16.1	4.0	11.2
3		--	2.6	3.2	--	2.4
4		10.0	11.1	25.8	20.0	17.8
5		90.0	70.8	43.5	60.0	60.3

Chi² 3.9, FG 1, $p < 5\%$ ²⁾

A		.-	.68	.84	.80	.77
---	--	----	-----	-----	-----	-----

1) Gilt nur für MS - US und die Verteilung auf "bedingungslose Zustimmung" und sonstige Antwortmöglichkeiten.

2) Gilt nur für MS - US und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

Situation 20: Wie wird die Leistung eines Kindes im Vergleich zur Leistung anderer Kinder gesehen?

Elternfragebogen:

- l: Ein Schüler sollte seine eigene Leistung ständig mit der seiner Mitschüler vergleichen.
r: Ein Schüler im 1. Schuljahr sollte nur auf seine eigene Leistung achten und sich nicht um die Leistungen seiner Mitschüler kümmern.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
liberal:	N	10	72	63	25	170
1		40.0	36.1	38.1	52.0	39.4
2		10.0	18.1	25.4	16.0	20.0
3		--	11.1	9.5	--	8.2
4		40.0	19.4	9.5	--	14.1
5		10.0	15.3	17.5	32.0	18.3

χ^2 1.6, FG 2, $p < 50\%$ ¹⁾

A		1.-	.79	.73	.93	.80
rigid:	N	50.0	72	63	25	170
1		50.0	45.8	52.4	52.0	49.4
2		--	16.7	19.0	8.0	15.3
3		10.0	6.9	3.2	--	4.7
4		10.0	16.7	12.7	24.0	15.9
5		30.0	13.9	12.7	16.0	14.7

χ^2 2.2, FG 2, $p < 50\%$ ¹⁾

A		.81	.81	.82	.98	.84
---	--	-----	-----	-----	-----	-----

¹⁾ Gilt für MS, OU und UU und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

Situation 21: Welches Wissen über Autoritätspersonen soll ein Kind haben?

Elternfragebogen:

- 1: Ein Kind im ersten Schuljahr sollte lernen, daß auch Autoritätspersonen wie Lehrer und Polizisten in ihren Amt manchmal falsch handeln.
r: Im 1. Schuljahr sollte ein Kind lernen, daß man Lehrern, Polizisten und anderen Autoritätspersonen immer gehorchen muß.

		OH	UM	OU	UU	Gesamt
liberal:	N	10	72	63	25	170
1		50.0	47.2	47.6	52.0	48.3
2		20.0	19.4	15.9	--	15.5
3		--	5.6	12.7	4.0	7.6
4		20.0	9.7	9.5	4.0	9.4
5		10.0	18.1	14.3	37.5	19.4
Chi ² 3.5, FG 2, $p < .25$; ¹⁾		.92	.82	.69	.92	.80
rigid:	N	10	72	61	25	168
1		40.0	69.4	82.0	84.0	74.4
2		40.0	18.1	14.3	16.0	17.8
3		--	1.4	1.6	--	1.2
4		10.0	6.9	--	--	3.6
5		10.0	4.2	1.6	--	5.0
Chi ² 9.8, FG 1, $p < 0.5$; ²⁾						
A		.80	.61	.27	.-	.50

- 1) Gilt für MS,OU und UU und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Abhandlung".
2) Gilt für MS - US und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

Situation 22: Welches Wissen soll das Kind über Ordnungen haben?

Elternfragebogen:

1: Im 1. Schuljahr sollte das Kind lernen, daß es nicht nur nützliche Ordnungen und Regeln für das Zusammenleben gibt, sondern auch solche, die überflüssig sind.

2: Im 1. Schuljahr sollte ein Kind lernen, daß Ordnungen und Spielregeln immer einem guten Zusammenleben der Menschen dienen.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
liberal:	H	10	72	63	25	170
1		50.0	63.9	47.6	52.0	55.3
2		20.0	12.5	12.5	4.0	17.1
3		--	8.3	14.3	4.0	9.4
4		10.0	4.2	3.2	8.0	4.7
5		20.0	11.1	7.9	32.0	13.5

χ^2 8.5, FG 2, $p < 2,5\%$ ¹⁾

A		.92	.63	.45	.97	.66
rigid:	H	10	72	62	25	170
1		90.0	91.7	93.5	96.0	92.9
2		10.0	6.9	4.8	4.0	5.9
3		--	--	--	--	--
4		--	--	--	--	--
5		--	1.4	1.6	--	1.2

χ^2 nicht berechenbar ²⁾

A		.-	.20	.20	.-	.20
---	--	----	-----	-----	----	-----

1) Gilt für MS, OU und UU und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

2) Trotz Zusammenfassung lassen sich Erwartungswerte unter 5 nicht vermeiden.

Situation 23: Welches Wissen über Gesetze soll das Kind haben?

Elternfragebogen:

- l: Im 1. Schuljahr sollte ein Kind lernen, daß es auch falsche und ungerechte Gesetze gibt.
r: Im 1. Schuljahr sollte ein Kind lernen: Was in einem Gesetz drin steht, ist immer richtig und gut.

		ll	lr	rl	rr	Gesamt
liberal:	N	10	72	63	25	170
1		30.0	53.5	46.0	76.0	52.7
2		30.0	18.3	17.5	--	16.0
3		20.0	5.6	11.1	--	7.7
4		--	7.0	9.5	--	6.5
5		20.0	15.5	15.9	24.0	17.1
Chi ² nicht berechenbar ¹⁾						
A		.58	.75	.72	.85	.75
rigide:	N	10	72	63	25	170
1		20.0	45.3	44.4	52.0	44.7
2		30.0	25.0	20.6	20.0	22.9
3		10.0	4.2	9.5	4.0	6.5
4		20.0	9.7	9.5	4.0	9.4
5		20.0	15.3	15.9	20.0	16.5
Chi ² nicht berechenbar ¹⁾						
A		.81	.84	.76	.80	.79

¹⁾ Die Abweichung von den Erwartungswerten ist zu gering.

5.22 Zum Rollenbild des Polizisten

Frage 1: Welche Farbe hat die Uniform des Polizisten?

1. Ein Polizist hat eine rote Uniform an.
2. Ein Polizist hat eine blaue Uniform an.
3. Ein Polizist hat eine grüne Uniform an.

	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	10	67	63	24	164
1.	--	--	3.2	4.2	1.8
2.	--	4.5	12.7	25.0	10.4
3.	100	95.5	84.1	70.8	87.8

χ^2 8.1, FG 1, $p < 0,5$ %¹⁾

Frage 2: Welche Strafbefugnis hat ein Polizist?

1. Ein Polizist kann jeden bestrafen.
2. Ein Polizist kann nur Kinder bestrafen.
3. Ein Polizist kann überhaupt niemanden bestrafen, das kann nur ein Richter.

	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	9	70	61	24	164
1.	88.9	81.4	75.4	79.1	79.3
2.	--	10.0	9.8	4.2	8.5
3.	11.1	8.6	14.8	16.7	12.2

χ^2 1.1, FG 1, $p < 50$ %²⁾

Frage 3: Welche Entscheidungsbefugnis hat ein Polizist?

1. Jeder Polizist kann bestimmen, wer Auto fahren darf und wer nicht.
2. Nur der Chef von der Polizei kann bestimmen, wer Auto fahren darf und wer nicht.
3. Es gibt ein Buch, da steht drin, wer Auto fahren darf und wer nicht. Die Polizei gibt nur acht, daß die Leute auch tun, was in dem Buch steht.

	OM	UM	OU	UU	Gesamt
N	10	71	63	24	168
1.	40.0	39.4	30.2	33.3	35.1
2.	10.0	18.3	31.7	25.0	23.8
3.	50.0	42.3	38.1	41.7	41.1

χ^2 3.3, FG 2, $p < 20$ %³⁾

- 1) Gilt nur für MS - US und die Verteilung auf richtige (grüne Uniform) und falsche Antworten.
- 2) Gilt nur für MS - US und die Verteilung auf "jeden" und die beiden anderen Antwortmöglichkeiten.
- 3) Gilt nur für MS - US.

Frage 4: Welche Hilfsbereitschaft wird den Polizisten zugebilligt?

1. Wenn ich einen Polizisten darum bitte, dann hilft er mir sofort.
2. Wenn ich einen Polizisten darum bitte, dann wird er mir manchmal helfen und manchmal nicht.
3. Ein Polizist kümmert sich nicht um Kinder wie mich. Er hat anderes zu tun.

	OH	UI	OU	UU	Gesamt
N	10	71	62	25	168
1.	30.0	46.5	40.3	52.0	44.0
2.	20.0	16.9	14.5	28.0	17.9
3.	50.0	36.6	45.2	20.0	33.1

χ^2 4.2, FG 4, $p < 50\%$ ¹⁾

Frage 5: Welche Befehlsgewalt hat ein Polizist?

1. Wenn ein Polizist etwas sagt, dann müssen die Kinder sofort gehorchen.
2. Wenn ein Polizist etwas sagt, dann müssen alle Leute sofort gehorchen.
3. Das kommt darauf an, was ein Polizist sagt. Manchmal muß man gehorchen und manchmal nicht.

	OH	UI	OU	UU	Gesamt
N	10	70	63	24	167
1.	20.0	25.7	42.9	20.8	31.1
2.	40.0	42.9	39.7	66.7	44.9
3.	40.0	31.4	17.5	12.5	24.0

χ^2 13.0, FG 4, $p < 2,5\%$ ¹⁾

Frage 6: Welches Wissen wird den Polizisten zugebilligt?

1. Ein Polizist weiß immer, was richtig ist.
2. Ein Polizist weiß manchmal, was richtig ist.
3. Ein Polizist weiß nie, was richtig ist.

	OH	UI	OU	UU	Gesamt
N	10	70	63	25	168
1.	100	81.4	71.4	56.0	75.0
2.	--	18.6	20.6	32.0	20.2
3.	--	--	7.9	12.0	4.6

χ^2 9.2, FG 2, $p < 2,5\%$ ²⁾

1) Gilt für MS, OU und UU.

2) Gilt für MS, OU und UU und die Verteilung auf die Antwort "immer" und die sonstigen Antwortmöglichkeiten.

5.23 Zur Bedeutung der Autorität für die Auswahl von Sozialisationszielen

Rangplatzordnung positiver Sozialisationsziele

	OM	UM	OU	UU	Gesamt ¹⁾
N	10	72	63	26	171
Ehrlichkeit	1	1	1	1	1
Folgsamkeit	3	4	2	2	2
Ordentlichkeit	4	3	3	3	3
Selbstständigkeit	2	2	5	4	4
Respekt für andere	5	5	4	5	5
Genauigkeit	8	7	6	6	6
Wißbegierde	6	6	8	8	7
Ausdauer	7	8	7	7	8
Wendigkeit	9	9	9	9	9

Rangplatzordnung negativer Sozialisationsziele

	OM	UM	OU	UU	Gesamt ²⁾
N	10	72	63	26	171
Lüge	1	1	1	1	1
Ungehorsam	2	2	2	3	2
Widerreden	5	3	3	2	3
Unsauberkeit	3	4	4	4	4
Unordentlichkeit	4	5	4	5	5
Trödelei	5	6	6	7	6
Neugier	8	8	7	6	7
Unselbstständigkeit	7	8	8	8	8

1) Rangkorrelationskoeffizienten:

OM-UM .965	UM-OU .83
OM-OU .83	UM-UU .88
OM-UU .88	OU-UU .98

2) Rangkorrelationskoeffizienten:

OM-UM .91	UM-OU .98
OM-OU .91	UM-UU .92
OM-UU .75	OU-UU .94

Rangplatzordnung ausgewählter Sozialisationsziele

	Selb- stän- digk.	Wißbe- gier- de	Neu- gier	Wider- reden
Durchschnitt aller Befragten	4	7	7	3
Schulabschluß der Mutter:				
Volksschule	5	7	6	3
Mittl. Reife und Abitur	2	6	8	3
Schulabschluß des Vaters:				
Volksschule	5	8	6	3
Mittlere Reife	2	5	7	3
Abitur	2	5	8	4
Berufsausbildung der Mutter:				
Keine Ausbildung	4	8	6	3
Berufsfachschule, Lehre o.P.	4	7	6	3
Lehre mit Prüfung	2	6	7	3
Berufsausbildung des Vaters:				
Keine Ausbildung	4	8	6	3
Berufs- oder Fachschule	4	7	6	3
Lehre mit oder ohne Prüfung	4	7	7	3
Studium	2	5	8	5
Sozialschicht der Eltern:				
Obere Mittelschicht	2	6	8	5
Untere Mittelschicht	2	6	8	3
Obere Unterschicht	5	8	7	3
Untere Unterschicht	4	8	6	2
Stellung der Mutter im Beruf:				
Arbeiterin	4	8	7	2
Angestellte, Beamtin	4	6	7	3
Stellung des Vaters im Beruf:				
Arbeiter	5	8	6	3
Angestellter	2	6	7	3
Zahl der Kinder in der Familie:				
1 Kind	2	7	7	3
2 - 4 Kinder	4	7	7	3
5 und mehr Kinder	4	8	6	3
Geschlecht des Kindes:				
Jungen	4	8	7	3
Mädchen	4	7	7	3
Beginn der Schulzeit:				
vorzeitig	2	6	8	4
normal	4	7	7	3
verspätet	5	8	7	3
Intelligenzprozentrang:				
- 25	4	8	6	3
25,- - 50	5	7	6	3
50,1 - 75	2	7	8	3
75,1 - 100	2	6	8	3

5.24 Zur Bedeutung der Autorität für die Auswahl von
Sozialisationspraktiken

Welche Strafen werden für wirksam und legitim gehalten?

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Ohrfeigen:</u>	N	10	72	63	26	171
ja		--	12.9	6.3	23.1	11.1
ja, aber ...		30.0	27.8	23.8	7.7	23.5
ich weiß nicht		--	--	--	--	--
nein, aber ...		10.0	20.8	22.2	23.1	21.0
nein		60.0	38.9	47.6	46.1	44.4

Chi² 1.7, FG 2, p < 50 %¹⁾

<u>Einsperren:</u>	N	10	72	62	26	170
ja		10.0	19.4	30.6	26.9	24.1
ja, aber ...		30.0	19.4	9.7	3.9	14.1
ich weiß nicht		--	1.4	1.6	--	1.2
nein, aber ...		10.0	6.9	12.9	3.9	8.8
nein		50.0	52.8	45.2	65.3	51.8

Chi² 0.7, FG 2, p < 75 %¹⁾

Schläge auf die Hände:

	N	10	72	62	26	170
ja		50.0	13.9	6.5	30.8	15.9
ja, aber		--	13.9	27.4	15.3	18.2
ich weiß nicht		--	--	3.2	--	1.2
nein, aber ...		10.0	13.9	12.9	3.9	11.7
nein		40.0	58.3	50.0	50.0	53.0

Chi² 2.0, FG 2, p < 50 %¹⁾

Schläge mit der Hand:

	N	10	72	62	26	170
ja		50.0	37.5	38.7	76.9	44.7
ja, aber ...		20.0	40.3	35.5	11.7	32.9
ich weiß nicht		--	1.4	1.6	--	1.2
nein, aber ...		10.0	9.7	9.7	3.9	8.8
nein		20.0	11.1	14.5	7.7	12.4

Chi² 2.5, FG 2, p < 50 %¹⁾

Ins Bett stecken:

	N	2	12	15	5	34
--	---	---	----	----	---	----

¹⁾ Gilt nur für MS, OU und UU und die Verteilung auf
"Zustimmung" und "Ablehnung".

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Schläge mit einem Hilfsmittel:</u>						
	N	10	72	63	26	171
ja		--	1.4	7.9	11.5	5.8
ja, aber ...		10.0	11.1	11.1	7.7	10.5
ich weiß nicht		--	--	1.6	--	0.6
nein, aber ...		10.0	11.1	15.9	7.7	12.3
nein		80.0	76.4	63.5	73.0	70.8
Chi ² 3.4, FG 2, p < 25 % ¹⁾						
<u>Strafpredigt:</u>						
	N	10	72	63	26	171
ja		20.0	5.6	15.9	34.6	14.6
ja, aber ...		20.0	19.4	15.9	11.6	17.0
ich weiß nicht		10.0	2.8	4.8	--	3.5
nein, aber ...		10.0	18.1	15.9	--	14.0
nein		40.0	54.2	47.6	53.8	50.9
Chi ² 2.4, FG 2, p < 50 % ¹⁾						
<u>Kein Fernsehen:</u>						
	N	10	69	63	26	168
ja		60.0	66.7	66.7	73.0	67.3
ja, aber ...		10.0	20.3	14.3	3.9	14.9
ich weiß nicht		--	2.9	4.8	--	2.9
nein, aber ...		--	2.9	--	3.9	1.7
nein		30.0	7.2	14.3	19.2	13.1
Chi ² 1.5, FG 2, p < 50 % ¹⁾						
<u>Nicht mit dem Kind sprechen:</u>						
	N	10	72	63	26	171
ja		--	19.4	14.3	11.5	15.2
ja, aber ...		20.0	15.3	20.6	7.7	16.4
ich weiß nicht		--	2.8	7.9	--	4.1
nein, aber ...		10.0	8.3	4.8	7.7	7.0
nein		70.0	54.2	52.4	73.1	57.3
Chi ² 3.3, FG 2, p < 25 % ¹⁾						
<u>Mit Verachtung strafen:</u>						
	N	10	72	62	26	170
ja		20.0	26.4	19.4	11.5	21.2
ja, aber ...		10.0	16.7	22.6	3.9	16.5
ich weiß nicht		--	--	3.2	--	1.2
nein, aber		10.0	9.7	6.5	7.7	8.2
nein		60.0	47.2	48.4	76.9	52.9
Chi ² 7.0, FG 2, p < 5 % ¹⁾						
<u>Wünsche nicht erfüllen:</u>						
	N	4	15	8	1	28

1) Gilt für MS, OU und UU und die Verteilung auf "Zustimmung" und "Ablehnung".

Welchen Rat würden Sie geben, wenn auf einem Elternabend des 1. Schuljahres über folgende Erziehungsprobleme gesprochen würde?

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>1. Kind will Tante nicht begrüßen:</u>						
	N	10	66	58	25	158
Duldung ¹⁾		20.0	19.7	17.2	8.0	17.0
Nichtbeachtung		--	6.1	10.3	4.0	7.0
Gespräch		40.0	31.8	19.0	--	22.0
Gebot		10.0	15.2	20.7	16.0	17.0
Drohung		30.0	18.2	13.8	40.0	20.8
Zwang		--	9.1	17.2	32.0	15.7

Chi² 16.4, FG 2, $p < 0,5 \%^{2)}$

<u>2. Kind hat Kaffee verschüttet:</u>						
	N	10	66	60	25	161
Unterstützung		10.0	12.1	--	--	5.6
Duldung		40.0	27.3	26.7	40.0	29.8
Nichtbeachtung		--	9.1	8.3	--	6.8
Gespräch		20.0	10.6	13.7	--	10.6
Gebot		10.0	16.7	26.7	16.0	19.9
Drohung		20.0	22.7	20.0	28.0	22.4
Zwang		--	1.5	5.0	16.0	5.0

Chi² 4.0, FG 2, $p < 25 \%^{2)}$

<u>3. Kind sucht sich zu schwere Aufgabe:</u>						
	N	9	57	58	23	147
Nichtbeachtung		66.7	15.8	15.5	13.0	18.4
Gespräch		22.2	33.3	32.8	21.7	30.6
Gebot		11.1	38.6	44.4	56.5	40.8

Chi² 2.8, FG 2, $p < 25 \%^{3)}$

<u>4. Kind bekommt einen Wutanfall:</u>						
	N	9	64	54	26	153
Gespräch		33.3	3.1	5.6	4.0	5.9
Drohung		22.2	15.6	11.1	15.3	14.4
Zwang		44.4	73.4	81.5	80.7	75.8

Chi² nicht berechenbar⁴⁾

- 1) Die Erklärung der Kategorien s.S. 184-189 dieser Arbeit
- 2) Gilt für MS, OU und UU und die Verteilung auf "direkte" und "indirekte" Praktiken.
- 3) In der Kategorie "indirekte Praktiken" ergaben sich zu kleine Erwartungswerte.
- 4) In der Kategorie "Gespräche" ließen sich Erwartungswerte unter 5 nicht vermeiden.

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>5. Bettnässen:</u>	N	10	34	28	15	87
Unterstützung		20.0	14.7	7.1	6.7	11.5
Duldung		50.0	52.9	35.7	6.7	39.0
Gespräch		10.0	2.9	3.6	--	3.5
Gebot		--	11.8	10.7	--	8.0
Drohung		10.0	--	7.1	6.7	4.5
Zwang		--	2.9	10.7	26.6	10.3
Nachts wecken		10.0	11.8	25.0	53.4	25.2
Chi ² 16.1, FG 2, p= 0,5 % ¹⁾						

6. Selbstbefriedigung:

	N	OM	UM	OU	UU	Gesamt
Unterstützung		20.0	4.5	3.4	--	4.4
Duldung		10.0	19.7	3.4	4.0	10.7
Nichtbeachtung		20.0	21.2	19.0	8.0	18.2
Gespräch		20.0	15.2	12.1	16.0	14.5
Gebot		30.0	25.8	56.9	36.0	38.9
Drohung		--	7.6	--	--	3.2
Zwang		--	4.5	5.2	36.0	9.4
Chi ² 13.0. FG 2, p<0,5 % ¹⁾						

Haben Sie Gelegenheit, sich über Erziehungsfragen zu informieren, wenn ja, welche?

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Vorträge:</u>	N					167
Keine						92.8
<u>Zeitschriften:</u>	N	10	71	60	26	167
Keine		50.0	49.3	58.3	76.9	56.9
"Eltern"		40.0	36.6	33.3	23.1	33.5
Fachzeitschriften		10.0	5.6	3.3	--	4.2
Unterhaltungszsch.		--	5.6	3.3	--	3.6
Sonstige		--	2.8	1.7	--	1.8

Chi² 5.9, FG 2, p<5 %²⁾

	N	OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Sendungen:</u>		9	72	61	26	168
Keine		77.8	47.2	39.3	50.0	46.4
ja, genauer Titel		11.1	2.8	9.8	--	5.4
ja, ungenau		11.1	38.9	32.8	40.0	35.7
Sonstige		--	11.1	18.0	8.0	12.5

Chi² 1.9, FG 2, p=50 %³⁾

- 1) Gilt für MS, OU und UU und die Verteilung auf "direkte" und "indirekte Praktiken".
- 2) Gilt für MS, OU und UU und die Verteilung auf "keine Gelegenheit" und andere Antwortmöglichkeiten.
- 3) z.B. Magazinsendungen

		OM	UM	OU	UU	Gesamt
<u>Gespräche mit:</u>	N	10	72	61	26	169
Keine		30.0	23.6	34.4	57.7	33.1
Ehepartner		20.0	23.6	27.9	11.5	23.1
Verwandten		--	12.5	8.2	15.3	10.7
Bekannten		20.0	26.4	21.3	7.7	21.3
Fachleuten		30.0	13.9	8.2	7.7	11.8

χ^2 8.9, FG 2, p=2,5 %¹⁾

5.25 Zur sozialen Situation der Familie

Alter:	Vater		Mutter	
	N	%	N	%
bis 24	--	--	5	2.9
25 - 26	6	3.7	16	9.4
27 - 28	15	9.1	18	10.6
29 - 30	15	9.1	32	18.8
31 - 32	22	13.4	27	15.9
33 - 34	19	11.6	20	11.8
35 - 36	16	9.8	8	4.7
37 - 39	23	14.0	16	9.4
40 u. älter	48	29.3	28	16.5

Schulabschluß:	Vater		Mutter	
	N	%	N	%
Kein Abschluß	1	0.6		
Volksschule	115	71.4	137	81.1
Mittlere Reife	29	18.0	26	15.4
Abitur	16	9.9	6	3.5

Berufsausbildung:	Vater		Mutter	
	N	%	N	%
Keine	22	13.7	64	37.9
Berufsfachsch.	11	6.8	23	13.6
Fachschule	12	7.4	2	1.2
Lehre o.Pr.	9	5.6	19	11.2
Lehre m. Pr.	94	58.4	55	32.5
Studium	13	8.1	6	3.6

Dauer der Berufstätigkeit der Mutter	N	%
Noch nie berufstätig	6	3.7
Bis zur Heirat	36	22.2
Bis zu Geburt des 1. Kindes	59	36.7
Bis zu späterem Termin	29	17.9
Noch berufstätig	32	19.7

Stellung im Beruf:	Vater		Mutter	
	N	%	N	%
Arbeiter	72	45.0	65	41.7
Angestellte	48	30.0	80	51.3
Beamte	21	13.0	2	1.3
Selbständig	18	11.3	--	--
Mithelfende Familienang.	--	--	9	5.7
arbeitsunfähig	1	0.7	--	--

Brutto-Einkommen:	bis 600,-	7	4.2
	601 - 900	44	26.3
	901 - 1200	55	33.0
	1201 - 1500	27	16.2
	1501 - 2000	21	12.6
	2001 u. mehr	13	7.8

Konfession:	Vater		Mutter		Kind	
	N	%	N	%	N	%
ev.	118	72.8	117	70.0	122	71.8
r.k.	33	20.4	44	26.2	40	23.6
andere	9	5.6	6	3.6	6	3.5
keine	2	1.2	1	0.6	2	1.1

Zahl der Kinder:	N	%
1	21	12.3
2	58	33.9
3	41	24.0
4	22	12.9
5	14	8.2
6	5	2.9
7	3	1.7
8	5	2.9
9 u.m.	2	1.2

Alter des Kindes:	N	%
5,5 - 5,8	7	4.1
5,9 - 5,11	12	7.0
6,0 - 6,2	31	18.1
6,3 - 6,5	38	22.2
6,6 - 6,8	35	20.5
6,9 - 6,11	32	18.7
7,0 - 7,2	9	5.3
7,3 u.m.	7	4.1

<u>Geschlecht des Kindes:</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
Jungen	90	52.6
Mädchen	81	47.4

Intelligenzprozentrang:

- 2,0	5	3.8
2,1 - 25,0	29	21.6
25,1 - 50,0	38	28.4
50,1 - 75,0	30	22.4
75,1 - 98,0	29	21.6
98,1 -	3	2.2

Dauer der Kinderbefragung:

- 30 Minuten	41	24,1
- 40 Minuten	72	42.4
mehr als 40 Minuten	57	33.5

Dauer der Elternbefragung:

- 30 Minuten	51	29.8
- 40 Minuten	79	46.2
mehr als 40 Minuten	41	24.0

6. BIBLIOGRAPHISCHER TEIL

6.1 Literaturverzeichnis

- Adorno, Th.W.: Gesellschaft, in: Evangelisches Staatslexikon, hrsg. v. H. Kunst und S. Grundmann, Stuttgart und Berlin 1966, S. 636-643
- Adorno, Th.W.: Stichworte, Kritische Modelle 2, Frankfurt/M. 1969
- Adorno, Th.W.: Soziologie und empirische Sozialforschung, in: Soziologische Exkurse, Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 4, Frankfurt, 3. Aufl., 1967
- Adorno, Th.W.: Erziehung zur Mündigkeit, hrsg. v. G. Kadelbach, Frankfurt/M. 1970
- Adorno, Th.W. und Becker, H.: Erziehung wozu?, in: Neue Sammlung, 1967, S. 1-10, auch in: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M. 1970
- Adorno, Th.W., Frenkel-Brunswick, E., Lewison, D.J., Sanford, R.N.: The Authoritarian Personality, New York 1950
- Adorno, Th. W. und andere: Der autoritäre Charakter, Bd. 1 Studien über Autorität und Vorurteil, New York 1950, Gekürzte deutsche Fassung (1953) Amsterdam 1968
- Allport, G.W.: Attitudes, in: C. Murchison, ed.: Handbook of Social Psychology, Oxford 1935,
- Ammen, A.: Die außerhäusliche Berufstätigkeit des Vater, Stuttgart 1970
- Autorität und Familie, Studien über, Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung, hrsg. v. M. Horkheimer, Paris 1936
- Die Autorität und die Deutschen, hrsg. v. C.G. Schmidt-Freytag, München 1966
- Autorität, was ist das heute?, München 1965
- Begabung und Lernen, Gutachten und Studien der Bildungskommission 4, hrsg. v. H. Roth, 3. Aufl., Stuttgart 1969
- Behrmann, G.C.: Politische Sozialisation in den USA und Politische Bildung in der Bundesrepublik, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, 1969, S. 145 ff.
- Bernstein, B.: Soziokulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache, in: Soziologie der Schule, hrsg. v. F. Feintz, 4. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen, 1. Aufl., 1959, S. 52-79, 3. Aufl., 1965

- v. Bethusy-Huc, V.: Autorität in der modernen Demokratie, in: Interdependenz von Politik und Wirtschaft, Berlin 1967
- Blochmann, E.: Erziehung in früher Kindheit, München 1968
- Brand, P.: Schulreife und Milieu, Frankfurt/M. 1955
- Brim, O.G.: Soziologie des Erziehungswesens, Heidelberg 1963
- Bronfenbrenner, U.: Socialization and Social Class through Time and Space, in: Maccoby, E.E., Newcomb, Th.M., Hartley, E.L. (Ed.): Readings in Social Psychology, New York 3. Aufl. 1958, S. 335-370, 400-425
- Bronfenbrenner, U.: Wandel der amerikanischen Kindererziehung, in: v. Friedeburg, L. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln und Berlin 1965
- Brückner, P.: Zur Pathologie des Gehorsams, in: Politische Erziehung als psychologisches Problem, Politische Psychologie, Bd. 4, Frankfurt/M. 1966, S. 65-78
- Castner, Th.: Schüler im Autoritätskonflikt, Neuwied/Rh. und Berlin 1969
- Claessens, D., Klönne, A., Tschoepe, A.: Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland, Düsseldorf, Köln, 1965
- Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965
- Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1965
- Dahrendorf, R.: Soziale Klassen und Klassenkonflikte in der industriellen Gesellschaft, Stuttgart 1957
- Davis, A., Havighurst, R.J.: Social Class and color Differences in Childrearing, in: American Sociological Review, 1946, S. 698-710
- Düring, P.: Politische Bildung in Grund- und Hauptschulen, München 1967
- Engelhardt, R.: Aspekte politischer Bildung in der Grundschule, in: betrifft:erziehung, Heft 2, 1970, S.18 ff.
- Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert, hrsg. v. E. Weber, Bad Heilbrunn 1969
- Easton, D., Dennis, J.: Children in the Political System, New York u.a., 1969
- Easton, D., Dennis, J.: The Child's Acquisition of Regime Norms: Political Efficacy, in: The American Political Science Review, Vol. LXI 1967, S. 25-38
- Ehrmann, H.: Politische Bildung, Beobachtungen und Vorschläge, Weinheim und Berlin 1966
- Elkonin, D.B.: Zur Psychologie des Vorschulalters, Berlin (Ost) 1965
- Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung, Weinheim und Berlin 1969

- Fischer, K.G.: Politische Bildung - eine Chance für die Demokratie, Linz 1965
- Fromm, E.: Die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt/M. 1966
- Fromm, E.: Sozialpsychologischer Teil der Studien über Autorität und Familie, hrsg. v. M. Horkheimer, Paris, 1936, S. 77 - 135
- Fürstenau, P.: Soziologie der Kindheit, Heidelberg 1967
- Gehler, W.: Der Einfluß des Kindergartens auf die Leistungen und das Verhalten der Schulanfänger, Berlin (Ost) 1965
- Geiger, Th.: Die soziale Schichtung des deutschen Volkes, Stuttgart 1932, Nachdruck: Stuttgart 1967
- Gerth, H., Mills, C.W.: Person und Gesellschaft, Frankfurt/M. und Bonn 1970, dt. Ausgabe von: Character and Social Structure, New York 1953
- Giesecke, H.: Didaktik der politischen Bildung, München 1965, 4. Aufl. 1970
- Grauer, G.: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Ein Literaturbericht I, Leitbilder und Erziehungspraktiken, in: betrifft:erziehung, 1968, Heft 7, S. 11 ff.
- Greenstein, F.J.: Children and Politics, New Haven and London, Yale University Press 1965
- Groß, E.: Geld in Kinderhänden, Stuttgart 1966
- Gründe für und gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen, Teil I von Th. Loehrke und E. Gebauer, Teil II von K. Christoph und K. Schaedel, Dt. Institut für internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/M. I 1965, II 1968
- Grundschulkongreß '69, Bd. 1-3, Bericht des Grundschulkongresses 1969 "Funktion und Reform der Grundschule", Frankfurt/M. vom 2. - 5.10. 1969, hrsg. v. E. Schwartz unter Mitarbeit von K. Warwel, H. Horn und R. Maier, Frankfurt/M. 1970
- Habermas, J., v. Friedeburg, L., Oehler, Ch., Wetz, F.: Student und Politik, Neuwied 1961
- Habermas, J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation, Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommersemester 1968, o. Ort und o. Jahr
- Hartfield, G.: Einführung, in: Die autoritäre Gesellschaft, Kritik Bd. 1, Köln und Opladen 1969, S. 9-20
- Hartmann, H.: Funktionale Autorität, Stuttgart 1964
- Hartley, E.L., Hartley, R.E.: Die Grundlagen der Sozialpsychologie, 2.Aufl. Berlin 1969
- Haseloff, O.W., Hoffmann, H.-J.: Kleines Lehrbuch der Statistik, 3. Aufl. Berlin 1968

- Meckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit, in: Begabung und Lernen, hrsg. v. H. Roth, 3. Aufl. Stuttgart 1969, S. 193-228
- Heintz, P.: Soziale Vorurteile, Köln 1957
- v. Hentig, H.: Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968
- Herkommer, S.: Politische Bildung in der BRD, in: betrifft: erziehung; Heft 0, S. 17 ff.
- Hess, R. D., Torney, J.V.: The Development of Political Attitudes in Children, Chicago 1967
- Hess, R.D., The Socialization of Attitudes toward Political Authority: Some Cross-National Comparisons, Princeton-University, September 10-12, 1962
- Hess, R.D., Shymian, V.C.: Maternal Attitudes toward the School and the Role of Pupil, New York, Columbia University 1966
- Hilligen, W.: Worauf es ankommt, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, 1961, S. 339-359
- Hochheimer, W.: Die permanente Reproduktion der autoritären Persönlichkeit, Zur Problematik der Erziehungsmechanismen und sozialen Kontrollen in der organisierten Gesellschaft, in: Die autoritäre Gesellschaft, Kritik Bd. 1, Köln und Opladen 1969, S. 54-96
- Hoenisch, N., Niggemeyer, E., Zimmer, G.: Vorschulkinder, Stuttgart 1970
- Hofmann, W.: Stalinismus und Antikommunismus, Zur Soziologie des Ost-West-Konfliktes, Frankfurt/M. 1967
- Hofstätter, P.R.: Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart 1963
- Holz, H.H., Idole und Manager, in: Autorität, was ist das heute?, München 1965
- Horkheimer, M.: Allgemeiner Teil der Studien über Autorität und Familie, Paris 1936, S. 3-76; außerdem in: Kritische Theorie, Bd. 1, hrsg. von A. Schmidt, Frankfurt/M. 1968, S. 277-360
- Horkheimer, M.: Autorität und Familie in der Gegenwart, in: The Family, its Functions and Destiny, New York 1949, hier entnommen aus: Zwang-Autorität-Freiheit in der Erziehung, hrsg. v. C.L. Furck, G. Geißler, W. Klafki und E. Siegel, Weinheim und Berlin 1967, S. 161-176
- Horkheimer, M.: "Was wir 'Sinn' nennen, wird verschwinden", Interview mit M. Horkheimer, in: Der Spiegel, Nr.1/2, 1970, S. 79-84
- Horn, K.: Dressur oder Erziehung, Schlagrituale und ihre gesellschaftliche Funktion, Frankfurt/M. 1967
- Hyman, H.H.: Political Socialization, Glencoe, Ill. 1959

- Jahoda, G.: The Development of Children's Ideas about Country and Nationality, in: British Journal of Educational Psychology, 1963, S. 46-60, S. 143-153
- Jaide, W.: Das Verhältnis der Jugend zur Politik, Berlin 1963
- Janowitz, M.: Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1958, S. 1 - 38
- Jennings, M.K., Niemi, R.G.: The Transmission of Political Values from Parent to Child, in: The American Political Science Review, Vol. LXII, 1968, S. 169-184
- Karikunzira, M.: Aptitudes des enfants en age préscolaire, Paris, Louvain. o.J. (etwa 1966)
- Kemmler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1967
- Kemmler, L., Heckhausen, H.: Mütteransichten über Erziehungsfragen, in: Psychologische Rundschau, 2/1959, S. 83-93
- Kob, J.: Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart 1963
- Kohn, M.L.: Social Class and Parent-Child Relationships: An Interpretation, in: Readings in the Psychology of Parent-Child Relations, ed. by G.R. Medinnus, New York, London, Sidney 1967, S. 287-296
- Kreitler, H., Kreitler, Sh.: Die kognitive Orientierung des Kindes, München und Basel 1967
- Kuckartz, W.: Sozialisation und Erziehung, Eine Polemik wider den Pädagogismus, Essen 1969
- Langton, K.P.: Peer Groups and School and the Political Sozialization Process, in The American Political Science Review, Vol LXI, 1967, S. 751-758
- Lenné, H.: Jugend zwischen Tradition und Demokratie, Struktur und politische Bedeutung der Einstellung von Oberschülern zur politischen Autorität, Berlin 1967
- Lütken, Ch.: Die Schule als Mittelklasseninstitution, in: Soziologie der Schule, hrsg. v. P. Heintz, 4. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 3. Aufl. 1965
- Mangold, W.: Gruppendiskussionen, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, hrsg. v. R. König, 1. Bd., 2. Aufl., Stuttgart 1967, S. 209 - 225
- Marcuse, H.: Ideen zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft, Frankfurt/M. 1969
- Marcuse, H.: Ideengeschichtlicher Teil der Studien über Autorität und Familie, hrsg. v. M. Horkheimer, Paris 1936, S. 136 - 228

- Metscher, Th.: Zum Strukturwandel von Autorität und Familie, in: Das Argument, 1962, Heft 3, S. 26-33
- Miller, D.R., Swanson, G.E.: The Changing American Parent, A Study in Detroit Area, New York 1958
- Mitscherlich, A.: Aggression und Anpassung, in: H. Marcuse, A. Rapoport, K. Horn, A. Mitscherlich, D. Senghaas, H. Marković: Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft, Frankfurt/M. 1968, S. 80-127
- Mitscherlich, A.: Der unsichtbare Vater, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Bd. VII 1955, S. 188-201
- Mitter, W.: 'Social Studies' in der amerikanischen Elementarschule, in: Die Grundschule, Heft 4, 1969, S. 37-46
- Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation, 3. Aufl., München 1970
- Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg, in: Begabung und Lernen, Gutachten und Studien der Bildungskommission 4, 3. Aufl., Stuttgart 1969, S. 269-296
- Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg, in: Die Grundschule, Heft 1, 1970, S. 32-37
- Moore, H., Kleinig, G.: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1960, S. 86-119
- Mühle, G.: Furcht und Angst unter entwicklungspsychologischem Aspekt, in: Die politische Rolle der Angst, Politische Psychologie Bd. 6, Frankfurt/M. 1967, S. 217-230
- Müller, H.: Rassen und Völker im Denken der Jugend, Vorurteile und Methoden zu ihrem Abbau, Stuttgart 1967
- Nickel, H.: Die visuelle Wahrnehmung im Kindergarten- und Einschulungsalter, Stuttgart 1967
- Neill, A.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung - Das Beispiel Summerhill, New York 1960, dt.: Hamburg 1969
- v. Nell-Breuning, O.: Quellen und Grenzen der Autorität, in: Integritas, geistige Wandlung und menschliche Wirklichkeit, hrsg. v. D. Stolte und R. Wisser, Tübingen 1966, S. 191-202
- Neurath, P.: Grundbegriffe und Rechenmethoden der Statistik, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, hrsg. v. R. König, 1. Bd., 2. Aufl., Stuttgart 1967
- Newcomb, Th. M.: Sozialpsychologie, Heisenheim/Gl. 1959
- Nyssen, Fr.: Kinder und Politik, in: betrifft:erziehung, Heft 1, 1970, S. 20 ff.

- Oevermann, U.: Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Begabung und Lernen, Gutachten und Studien der Bildungskommission 4, 3. Aufl. Stuttgart 1969, S. 297-356
- Oevermann, U.: Sprachbarrieren, schichtspezifische Sprachcodes und Intelligenz, in: Alternative, Heft 61, 11.Jg. S. 142-147
- Oettinger, Fr.: Wendepunkt der politischen Erziehung - Partnerschaft als pädagogische Aufgabe, 1. Aufl., Stuttgart 1951, 3. Aufl. Stuttgart 1956 unter dem Titel: Partnerschaft
- Parsons, T.: Beiträge zur soziologischen Theorie, hrsg. v. D. Rüschenmeyer, Neuwied/Rh. 1964
- Parsons, T.: Social System, Glencoe, Ill. 1951
- Parsons, T., Bales, R.F.: Family, Socialization and Interaction Process, London 1956
- Peisert, H.G.: Soziale Lage und Bildungschancen, München 1967
- Petersen, P.: Führungslehre des Unterrichts, 8. Aufl. Weinheim, Berlin, Basel 1969
- Politische Bildung, Schule und Erziehung (III), Das Argument, Heft 5, 1966
- Pol, H.: Der amerikanische Flaggenkult überschlägt sich, in: Frankfurter Rundschau vom 20.6.1970
- Pross, Helge: Über die Bildungschancen von Mädchen in der BRD, Frankfurt/M. 1969
- Pross, Helge: Die soziale Schichtung in der Bundesrepublik, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, 1964, S. 390-405
- Rapp, D.W.: Childrearing Attitudes of Mothers in Germany and the United States, in: Readings in the Psychology of Parent-Child Relations, ed. by G.R. Medinns, New York, London, Sidney 1967, S. 360-366
- Reich, W.: Die sexuelle Revolution, Kopenhagen 1936, hier: Frankfurt/M. 1966
- Robinson, H., Spodek, B.: Neue Wege im Kindergarten, Freiburg 1968
- Roeder, P.M.: Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, in: Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965
- Schelsky, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957, 5. Aufl. 1965
- Scheuch, E.K.: Auswahlverfahren in der Sozialforschung, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, hrsg. v. R. König, 1. Bd. 2. Aufl. Stuttgart 1967, S. 309 - 347
- Scheuch, E.K.: Das Interview in der Sozialforschung, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, hrsg. v. R. König, 1. Bd. 2. Aufl. Stuttgart 1967, S. 136-196

- Scheuch, E.H.: Skalierungsverfahren in der Sozialforschung, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, hrsg. v. R. König, 1. Bd. 2. Aufl. Stuttgart 1967, S. 548-584
- Scheuch, E.H.: Sozialprestige und soziale Schichtung, in: Soziale Schichtung und soziale Mobilität, 5. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1961, 3. Aufl. 1968, S. 65-104
- Schmidt-Kolmer, E.: Die Entwicklung des Verhaltens bei Vier- bis Sechsjährigen in den Kindereinrichtungen, in: Der Einfluß der Lebensbedingungen auf die Entwicklung des Kindes im Vorschulalter, Berlin (Ost), 1963
- Schnucker, H.: Die ökonomische Lage der Familie in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1961
- Schwartz, E.: Die Grundschule, Braunschweig 1969
- Schwartz, E.: Für die Grundstufe einer Gesamtschule, in: Grundschulkongreß '69, Bd. 1 Begabung und Lernen im Kindesalter, Frankfurt/M. 1970, S. 7-28
- Sewell, H.W.: Social Class and Childhood Personality, in: Sociometry, 1961, S. 340-356
- Sigel, R.: Image of a President: Some Insights into the Political Views of School Children, in: The American Political Science Review, Vol. LXII, 1968, S. 216-226
- Sigel, R.: Television and the Reactions of School Children to the Assassination, in: The Kennedy Assassination and the American Public, ed. by Greenberg und Parker, Stanford University Press 1965
- Sorokina, A.J.: Lehrbuch der Vorschulpädagogik, Berlin(Ost) 1961
- Sprache und Erziehung, 7. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1968
- Strzelewicz, W.: Zum Autoritätsproblem in der modernen Soziologie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1959, S. 198-222
- Strzelewicz, W.: Herrschaft ohne Zwang, System und Interpretation der Autorität heute, in: Die autoritäre Gesellschaft, Kritik Bd. 1, Köln und Opladen 1969, S. 21-53
- Strzelewicz, W.; Raapke, H.D., Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966
- Strohal, A.: Autorität, Freiburg 1955, hier entnommen aus: Zwang-Autorität-Freiheit in der Erziehung, Weinheim und Berlin 1967
- Tajfel, H.: Die Entstehung der kognitiven und affektiven Einstellungen, in: Vorurteile, ihre Erforschung und ihre Bekämpfung, Politische Psychologie Bd. 3, Frankfurt/M. 1964, S. 81-85
- Tenbruck, P.H.: Jugend und Gesellschaft, Freiburg 1962

- Teschner, H.: Politik und Gesellschaft im Unterricht, Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien, Frankfurt/H. 1968
- Teschner, H.: Politische Bildung an höheren Schulen, in: Zeugnisse, Theodor W. Adorno zum 60. Geburtstag, Frankfurt/H. 1963
- Tjaden, K.H.: Politische Bildung als Affirmation und Kritik; Zur soziologischen Bestimmung ihres Begriffs, in: Das Argument, Heft 5, 1966, S. 361 ff.
- Ussowa, A.P.: Die Vorbereitung der Kinder auf die Schule, dt. Berlin (Ost) 1961
- Vernon, Ph. B.: Intelligence and Cultural Environment, London 1969
- Vincze, L., Vincze, Fl.: Die Erziehung zum Vorurteil, Wien Köln, Stuttgart, Zürich 1964
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft, 4. Aufl., Tübingen 1956
- Wenzel, A.: 'Social Science' - eine Anregung für den grundlegenden Sachunterricht?, in: Sachunterricht in der Grundschule II, Beiheft zu Westermanns Pädagogischen Beiträgen, Heft 4, 1970, S. 34-40
- Wolf, H.E.: Schüler urteilen über fremde Völker, Weinheim 1963
- Zur Wirksamkeit politischer Bildung, Teil 1. Eine soziologische Analyse des Sozialkundeunterrichts an Volks-, Mittel- und Berufsschulen, Teil 2 Schulbuchanalyse, Institut für Sozialforschung, Frankfurt/H. 1966
- Wyss, D.: Marx und Freud, Ihr Verhältnis zur Modernen Anthropologie. Göttingen 1967
- Zwang-Autorität-Freiheit in der Erziehung, Texte zum Autoritätsproblem, bearb. v. K. Rebel, Weinheim und Berlin 1967

6.2 Verzeichnis der Hilfsmittel

- Bibliographie zur Vorschulerziehung, zusammengestellt von W. Weidmann, hrsg. v. Deutschen Jugenddienst München, Beilage zur Dokumentation Jugendforschung, Jugendhilfe, Jugendpolitik, 1/68
- Bildertest BT 1-2, Deutsche Form des "Moray-House Intelligence Test;" von H.-A. Mellone und G.M. Thomson; deutsche Bearbeitung von H. Horn und E. Schwarz unter Mitarbeit von G. Vieweger, hrsg. v. Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/., Weinheim und Berlin 1967
- Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen in Lande Hessen, II B Das Bildungsgut der Volksschule, Wiesbaden 1957

- Jugend - Bildung und Freizeit, 3. Untersuchung zur Situation der Deutschen Jugend im Bundesgebiet, hrsg. vom Jugendwerk der Deutschen Shell, ohne Ort und ohne Jahr
- Unveröffentlichtes Informations- und Arbeitsmaterial zu einem erziehungswissenschaftlichen Proseminar, SS 1970, Erziehungswissenschaftliches Seminar der Universität Gießen unter Leitung von Prof. H. Mieskes
- Sears, R.R., Maccoby, E.E., Levin, H.: Pattern of Child-rearing, Evanston 1957 (Bibliographie)
- Statistische Berichte, Universitätsstadt Gießen, Jahresbereich 1968, Vierteljahresberichte 1969, hrsg. v. der Statistischen Abteilung der Stadt Gießen
- Jahrbuch der öffentlichen Meinung 1965 - 1967, hrsg. v. Institut für Demoskopie, Allensbach 1967
- Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1969, hrsg. v. Statistischen Bundesamt in Wiesbaden, Stuttgart und Mainz 1969
- Wirtschaft und Statistik, hrsg. v. Statistischen Bundesamt in Wiesbaden, Stuttgart 1965
- Weiteres Zahlenmaterial wurde durch Akteneinsicht den Unterlagen des Städtischen Schulamtes Gießen und des Hess. Statistischen Landesamtes in Wiesbaden entnommen.
- Schneider, G.: Aufgabensammlung zur statistischen Methodenlehre, München 1965 (Tabellenteil)
- Spiegel, M.R.: Theory and Problems of Statistics, New York 1961 (Tabellenteil)
- Die statistische Überprüfung wurde z. T. durch das Deutsche Rechenzentrum in Darmstadt durchgeführt. Benutzt wurden die Programme: HAUF von L. Pöcker, zur Häufigkeitsauszählung nach Gruppen, und BID 08 D, ohne Verfasser, zur Berechnung der Signifikanz mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests und zur Berechnung des Korrelationskoeffizienten.
- Das Lochen der Karten und die Rohauszählung wurden in der Rechenstelle der Abteilung für Erziehungswissenschaften durchgeführt.
- Das Bildmaterial für die Untersuchung wurde von Gertie Kramer, Gießen, erstellt.
- Die Formel für die Berechnung der Aktualität einer Frage wurde von A. Spitznagel persönlich zur Verfügung gestellt.

Lebenslauf

Am 16.3.1938 wurde ich als dritte Tochter des Bankangestellten Hans Beck und seiner Ehefrau Elisabeth, geb. Schäfer in Wiesbaden geboren. Nach dem Besuch der Grundschule (1945 - 1949) und des Gymnasiums (1949 - 1958, - davon sieben Jahre als Schülerin einer sozialwissenschaftlichen Versuchsklasse) bestand ich am 14.3.1958 in Wiesbaden die Reifeprüfung. Vom Sommersemester 1958 bis einschließlich Wintersemester 1960/61 studierte ich am Pädagogischen Institut Darmstadt in Jugenheim/Bergstr. und legte dort am 18.3.1961 die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Volks- und Mittelschulen ab. Die zweite Phase der Lehrerausbildung, während der ich als apl. Lehrerin an der achtklassigen Volksschule in Oestrich/Rhg. tätig war, schloß ich am 27.2.1964 mit der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Volks- und Realschulen erfolgreich ab. Nach einjähriger Tätigkeit an der fünfklassigen Volksschule in Hallgarten /Rhg. besuchte ich vom 21.4.1965 bis zum 15.10.1965 in Weilburg/L. einen Vollzeitkurs zur Vorbereitung auf die Erweiterungsprüfung im Fach Sozialkunde, die ich am 17.1.1966 vor dem Wissenschaftlichen Prüfungsamt für das Lehramt an Volks- und Realschulen in Frankfurt ablegte. Vom 16.10.1965 bis zum 31.7.1966 war ich an der Realschule in Eltville/Rhg. tätig und wurde am 2.6.1966 unter Berufung in das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit zur Realschullehrerin ernannt. Zum 1.8.1966 erfolgte meine Versetzung an die Justus-Liebig-Universität in Gießen. Seit dieser Zeit bin ich als Pädagogische Mitarbeiterin im Seminar für Didaktik der Geschichte und Sozialkunde an der Abteilung für Erziehungswissenschaften tätig. Vom Wintersemester 1966/67 bis einschließlich Sommersemester 1970 war ich an der Justus-Liebig-Universität in Gießen immatrikuliert und studierte Soziologie als Hauptfach und Psychologie und Erziehungswissenschaft als Nebenfächer. Am 18.12.1970 bestand ich das Rigorosum an der Justus-Liebig-Universität in Gießen.

